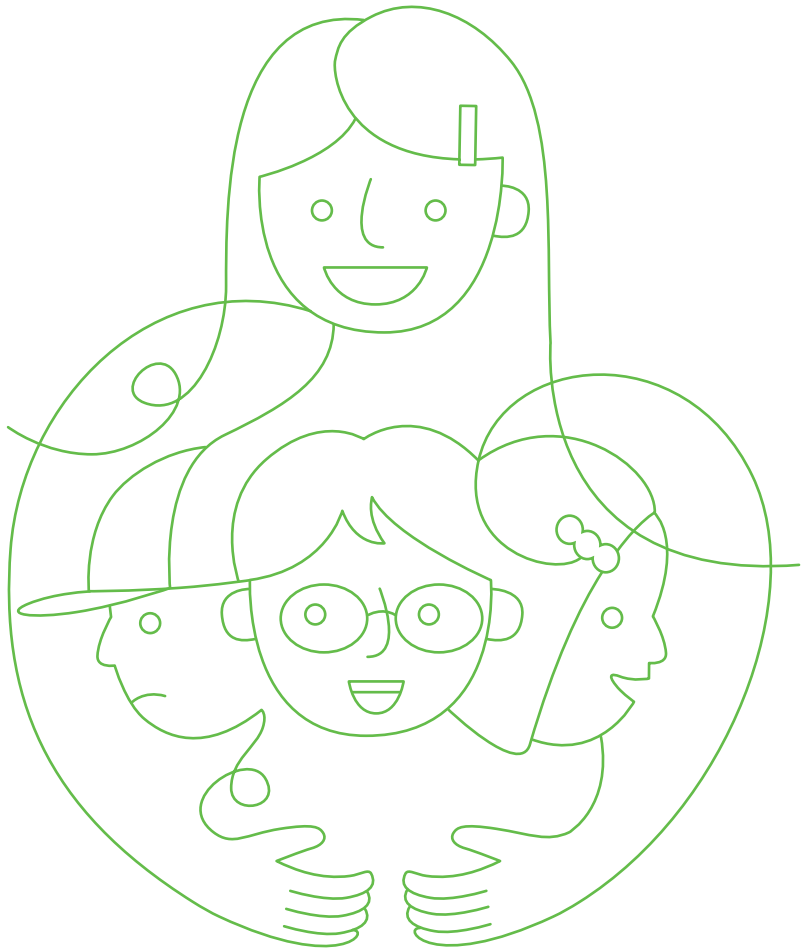


2021 어린이 문화예술 콜로키움

어린이 웃음 속 다른 웃음

경기도어린이박물관 개관 10주년 기념 어린이 기초 연구 프로젝트 2



목차

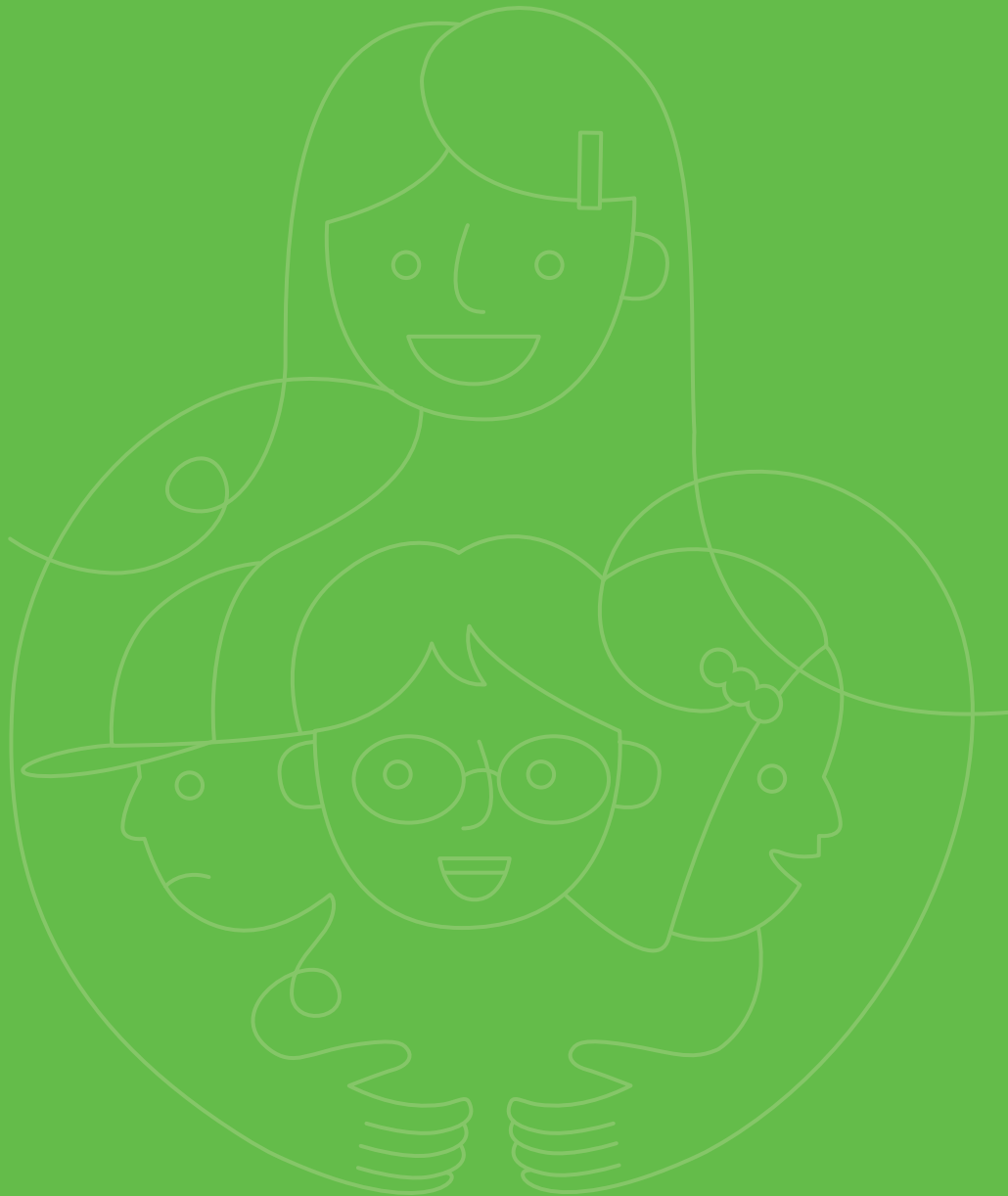
I . 프롤로그	6
인사말	
II . 콜로키움 소개	10
콜로키움 개요	
콜로키움 세부일정	
III . 연구발표문과 토론문	14
모두발언	
Section I 연구발표	
발표문 1 어린이와 웃음에 대한 이해 -연구사례를 중심으로-	
황인매(성공회대 외래교수)	
어린이와 웃음에 대한 이해 -연구사례를 중심으로- 에 대한 토론문	
엄구선(기독교상담학 박사)	
발표문 2 어린이 웃음 상실 모형의 프로세스 탐색	
민순덕(칼빈대 외래교수)	
어린이 웃음 상실 모형의 프로세스 탐색에 대한 토론문	
한정숙(서일대 외래교수)	
Section II 토론	

IV. 부록	66
부록 1. 어린이들은 어떻게 웃음을 잃어가는가?	
- 어린이 웃음 상실 요인의 상호작용과정 분석연구	
부록 2. 어린이 웃음 상실 개념의 군집관계들(어린이용)	
부록 3. 설문조사	
- 웃음 상실 개념 진술문 설문 -영향력	
- 웃음 상실 개념 진술문 설문 -해결가능성	
- 웃음상실 보호요인 찾기 활동지	
부록 4. 어린이웃음 속 다른 웃음 학술연구 진행 과정	
부록 5. 콜로키움 현장사진	

2021 어린이 문화예술 콜로키움 어린이 웃음 속 다른 웃음

I . 프롤로그

· 인사말



‘어린이 웃음 속 다른 웃음’을 엿내며

어린이 웃음 연구는 ‘어린이는 왜 웃을까’라는 궁금증에서 시작하였습니다. 어린이가 짓는 웃음이 즐겁고 유쾌할 것이라고 생각하는 것이 당연하면서도 당연하지 않다는 의문이 이 연구의 시작입니다. 경기도어린이박물관은 어린이 웃음에 대한 연구를 2020년부터 3개년 계획으로 수립하여 2년째 지속하고 있습니다.

2020년 첫 해에는 어린이 웃음을 측정할 수 있는 설문지를 개발하였고, 2021년에는 2020년 연구를 바탕으로 어린이가 웃음을 상실하는 요인을 찾고자 하였습니다. ‘왜 웃을까?’라는 질문이 자연스럽게 ‘왜 웃지 않을까?’로 이어진 것입니다. 어린이가 웃음을 상실하는 요인을 찾기 위하여 미술활동을 매개로 집중그룹면담과 유형별 면담을 진행하였습니다. 어린이와 연구자가 미술 활동을 하면서 웃음을 잃는 여러 상황을 이야기하고 생각과 감정을 뽑아내는 어려운 과정을 거쳤습니다.

어린이 웃음 상실 요인에 대한 문헌을 두루 고찰하였고, 설문지와 그룹면담을 수차례 진행하여 선택한 요인을 분류하고 분석을 통해 답을 찾으려고 노력하였습니다. 이 연구는 경기도어린이박물관 뿐만 아니라 어린이가 찾는 모든 기관에 기초자료로 활용될 수 있을 것입니다.

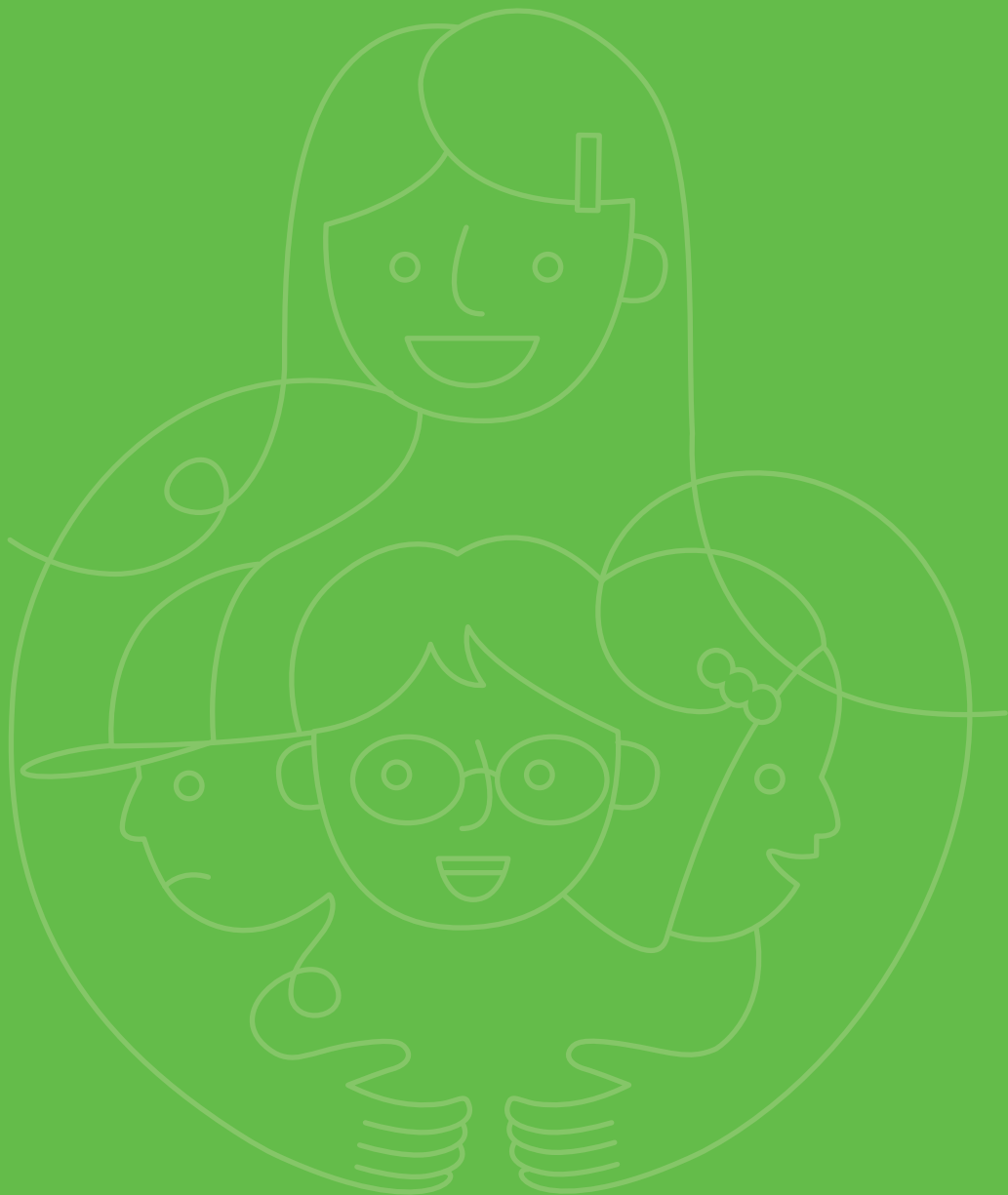
첫 해의 웃음 측정 지표와 올해 연구된 웃음 상실의 요인을 바탕으로, 경기도어린이박물관은 내년 마지막 연구로 웃음을 전시와 교육 프로그램으로 연결시켜 어린이에게 다가가고자 합니다. 이 일련의 과정은 어린이에게 있어 진정한 웃음의 의미를 밝혀보고 더 많은 아이들이 웃음 짓게하기 위함입니다. 마지막으로 힘든 과정을 함께 해주신 위인협동조합, 콜로키움에 참여해주신 모든 분들께 감사의 마음을 전합니다.

경기도어린이박물관장 표문송

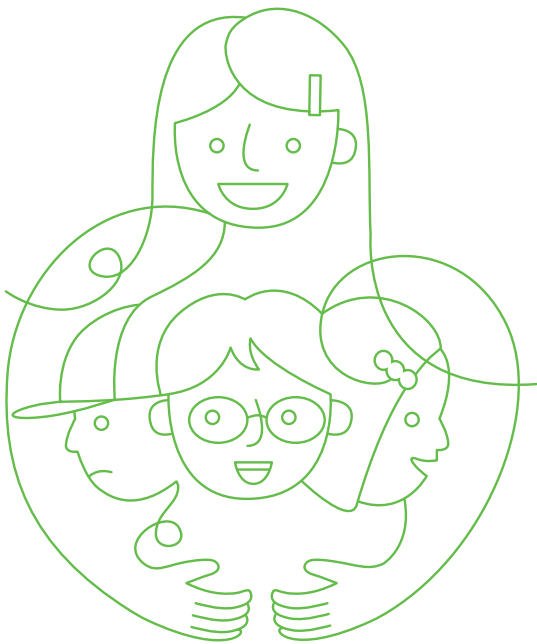
2021 어린이 문화예술 콜로키움 어린이 웃음 속 다른 웃음

II. 콜로키움 소개

- 콜로키움 개요
- 콜로움 세부일정



콜로키움 개요



운영개요

개최일시	2021.11.20.(토) 10:30-12:30
장 소	경기도어린이박물관 교육실
내 용	어린이 웃음 속 다른 웃음

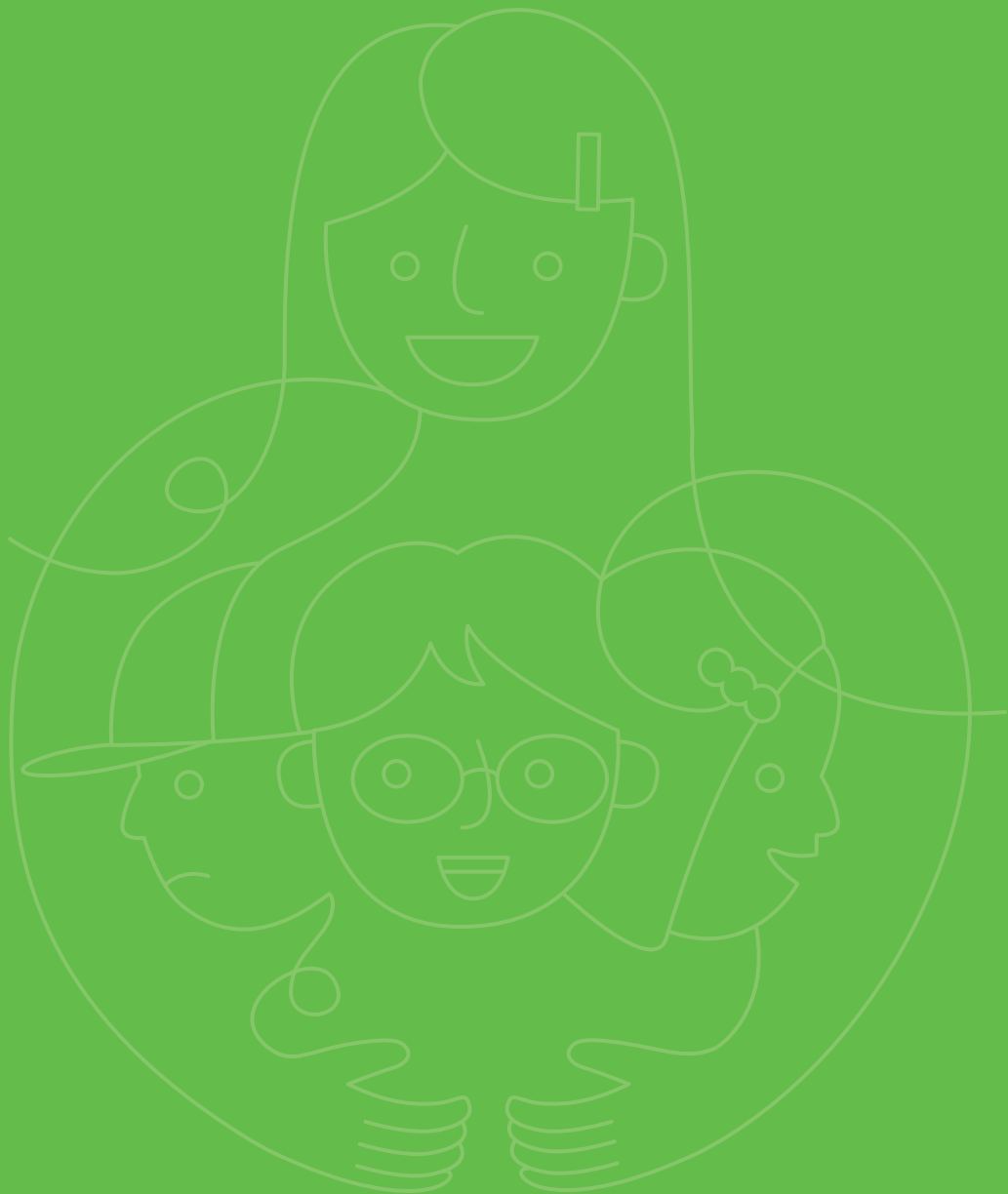
운영방식

구 성	좌장 1명, 발표자 2명, 토론자 2명
진 행	모두발언→주제발표→토론(지정토론, 청중토론)
참여방법	유튜브 어박TV http://youtu.be/7rezQozh5mo

콜로키움 세부일정

사회 : 주진령(경기도어린이박물관 학예운영실)

시 간	내 용	담 당
10:30~10:32 5분 소개	• 인사 및 콜로키움 좌장, 토론자, 주요 인사 소개	주진령 (학예운영실)
10:32~10:35 5분 환영사 및 모두 발언	• 환영사 및 콜로키움 모두 발언	표문송 (관장)
10:35~11:00 25분	• 1주제발표 : 어린이 웃음 상실에 관한 문헌 고찰	황인매 (성공회대)
어린이 웃음 발표		
11:00~11:35 35분	• 2주제발표 : 어린이 웃음상실 모형의 프로세스 탐색	민순덕 (칼빈대)
11:35~11:45 10분 휴식시간		
11:45~12:25 45분	• 지정 토론자 및 청중 토론 1. 주제발표 지정 토론자 : 엄구선(기독교상담학 박사) 2. 주제발표 지정 토론자 : 한정숙(서일대 외래교수)	좌장: 여주경 (연세대학교)
12:25~12:30 5분 마무리 발언 및 폐회	• 마무리 발언, 폐회인사, 기념촬영	표문송, 주진령



2021 어린이 문화예술 콜로키움 어린이 웃음 속 다른 웃음

Setion I .

Ⅲ. 연구발표문과 토론문

- 모두발언
- 발표문 1. · 어린이 웃음 상실에 관한문헌 고찰
 - 어린이 웃음 상실에 관한문헌 고찰에 대한 토론문
- 발표문 2. · 어린이 웃음상실 모형의 프로세스 탐색
 - 어린이 웃음상실 모형의 프로세스 탐색에 대한 토론문

표문송(경기도어린이박물관장)

웃음을 주제로 한 어린이 기초연구가 올 해로 두 번째 연구입니다. 어린이가 웃음을 상실하는 요인, 왜 그리고 언제 웃음을 잃어가는 지, 그 이유를 찾아가는 연구입니다. 작은 퀴즈로 모두발언을 열까 합니다. 모든 인간이 태어날 때 하는 첫 번째 감정 반응이 무엇일까요? 예, 울음이지요. 우렁찬 울음소리로 세상에 태어난 것을 알립니다. 그런데 한편 그런 생각이 들지 않습니까? 왜 아기는 태어나는 순간부터 울기 시작할까? 신생아가 태어나자마자 우리가 무엇을 하죠? 때립니다. 사실은 아기가 스스로 우는 게 아닙니다. 때려서 울게 만듭니다. 그 내면을 자세히 들여다보면 굉장히 폭력적인 상황입니다. 산업논리, 상업적인 논리에 의해서 그리고 의사들의 편의를 위해 빨리빨리 분만하기 위한 방식입니다. 비슷한 예로, 영화에서 독방에 있던 죄수가 밖으로 나오면 눈이 부셔서 앞을 제대로 보지 못합니다. 어른들도 그럴진대, 뱃속 어두운 곳에 열 달을 살던 태아가 태어나자마자 밝은 빛에 노출이 되면 거의 실명의 위기를 겪습니다. 그리고 갑자기 맞지요. 분만을 진행자로서는 탯줄 호흡을 하던 아기를 폐호흡 모드를 전환하기 위해, 탯줄을 빨리 자르고 엉덩이를 때려 울게 함으로써 숨통을 트이게 하는 것입니다. 애지중지 뱃속에서 열 달을 살던 아기는 태어나자마자 눈부시고 때리는 등의 엄청난 중압감으로 거의 충격과 공포의 상황에 노출됩니다. 이 모든 과정은 의료산업의 효율성을 위해 일사천리로 진행이 됩니다.

프랑스의 산부인과 의사 르부아에 박사가 이 부분에 대한 의문을 제기했습니다. 르부아에 박사는 출산할 때 태아가 우는 모습을 보고 기존의 출산법에 문제가 있음을 깨닫고 새로운, 그리고 사실은 원래 과거에 행하던 자연스러운 분만법을 제안합니다. 인권분만 혹은 르부아에 분만법이라고도 부르는 이 방식은 우선 태아의 청력과 시력을 보호하기 위해 조용한 분만실에서 조명을 어둡게 합니다. 저 역시 이 분만법대로 직접 두 아이를 받은 경험이 있습니다. 제 두 손으로 받아 막 태어난 신생아에게 최초로 제 목소리를 들려주었습니다. 모든 다른 동물들이 목소리와 냄새로 어미를 기억하듯이, 우리 아이들도 똑같이 자기 부모를 기억할 것입니다. 그 다음에 바로 아기를 엄마의 품에 안겨줍니다. 자연스럽게 모자간의 유대관계를 형성시켜 줍니다. 모자가 무한한 행복감과 탄생의 경이로움을 느끼는 동안, 나머지 사람들은 기다립니다. 한 5분 정도, 의사들도 함께 기다립니다. 분만 5분 정도가 지나면 탯줄의 박동이 그치게 됩니다. 아기는 자신의 힘으로 폐호흡으로 전환하게 됩니다. 갓 태어난 아기를 때릴 이유가 없습니다. 그 후에 탯줄을 자르고 신생아를 다시금 자궁에서와 같은 따뜻한 물로 씻어주며 중격에도 적응하는 배려를 해줍니다. 사극에 보면 옛날에 아기 태어날 때 물부터 끓이는 것도 같은 맥락이라고 볼 수 있겠지요.

그 5분 동안 놀라운 일이 벌어집니다. 태어나자마자 눈부신 환경에서 엉덩이를 맞으며 공포와 충격으로 울던 아기와 달리, 엄마의 품에 안겨서 엄마의 심장을 마주하고 배 속에 있을 때 들던 심장박동을 들으며 편안함을 느낀 아기는 마침내 눈을 뜨고 엄마를 바라보며 방긋 웃습니다. 아기가 태어나 최초로 보인 반응은 웃음이었습니다. 경이로운 순간입니다. 엄마를 보면서 '아, 내 엄마구나, 드디어 처음 보는구나.' 하면서 생글생글 웃습니다. 르부아에 박사가 제창한 분만법의 핵심은 태아의 인권을 존중하자는 것입니다. 태아 중심으로 분만법을 바꾸면서, 아기의 인권을 존중하면서, 아기가 최초로 하는 감정 표현은 울음이 아닌 웃음이었습니다. 사실은 모든 아기들이 처음 태어날 때부터 웃을 수 있고, 웃고 싶은 존재 아닐까요? 최초의 감정이 웃음이었는데, 의료산업과 상업화가 인간에게 울음을 강요하는 세상에 첫걸음을 내딛게 만든 것은 아닐까 합니다.

그런 관점에서 보자면 우리는 태어나면서부터 울음을 강요당하는 세상에서 살고 있습니다. 오늘 학술연구 주제가 '웃음의 상실'이기 때문에 제 개인적인 경험을 통해서 인간이 처음으로 웃음을 상실하는 순간에 대한 경험을 말씀드렸습니다. 태어나는 순간부터 강요받은 감정과 왜곡 당한 인간의 본성은, 웃음과 인간, 그리고 인권에 대해 여러 가지 생각할 거리를 줍니다. 태어나면서부터 빼앗겼던 웃음이, 오늘 연구를 통해 그런 생각의 확장을 도울 거라 생각합니다. 웃음 상실에 대해, 아마 여러 연구발표를 통해 다양한 이유가 나올 것이라고 추측해 봅니다. 결국 이 연구는 '최초 인간의 본성이 웃음이었다면 그것을 어떻게 회복하고, 지키고, 그 아이들을 웃음 속에서 살아갈 수 있게끔 하는가'라는 귀중한 목적을 가진 연구가 될 것이라고 기대해 봅니다. 우리 스스로 어쩌면 잘못 알고 있던 인간의 첫 번째 감정인 웃음의 가치를 되새기면서, 오늘 연구를 통해서 어린이의 인권도 함께 성찰해 보고 우리의 본성을 되찾는 계기가 되기를 바랍니다.

어린이 웃음 상실에 관한 문헌 고찰

황인매(성공회대 외래교수)

웃음은 자신의 감정을 남에게 전달하는 표현적 언어로 인간은 누구나 자기감정의 한 표현 수단으로서 웃는다. 어린이의 웃음은 솔직하고 직접적인 표현이며 어린이¹의 웃음을 이해한다는 것은 어린이의 정서적 부분을 이해하는 데 중요하다.

보건복지부가 발표한 2018년 아동실태조사 보고서²에 의하면, 우리나라 아동의 삶의 만족도 점수는 6.6점으로 최하위를 기록하고 있다. 이는 OECD 27개 회원국의 평균 점수인 7.6점보다 무려 1점이나 낮은 점수이다. 또한 삶에 필요한 것을 누리지 못하는 아동의 비율을 뜻하는 결핍지수도 우리나라 아동은 31.5%로 매우 높아 세계 최고 수준을 보이고 있다. 이와 함께 우리나라 아동은 여가, 친구·가족과의 활동과 같은 사회 관계적 결핍이 매우 높은 수준인 것으로 나타났다. 청소년기(9~17세) 친구 수는 2013년 7.8명에서 2018년 5.4명으로 줄었고, '실제 친구와 놀고 있다'는 응답률은 같은 기간 21.7%에서 13.8%로 감소했으며, 아동이 부모와 함께 보낸 시간도 2018년 한 해 하루 평균 48분에 불과했다(조선일보, 2019. 5. 24. http://news.chosun.com/site/data/html_

1 본 연구는 어린이와 웃음에 관한 주제로 수행되고 있다. 어린이와 아동은 동일한 개념으로 본 연구에서는 내용에 대한 가독성과 문맥상 이해도를 높이기 위하여 두 개의 용어를 혼용하고 있다.
2 보건복지부는 우리나라 11세, 13세, 15세 아동과 청소년을 대상으로 그들의 삶의 만족도를 '2015년 OECD 웰빙지수'에서 측정한 27개 OECD 회원국 아동들과 비교한 결과를 발표하였다.

dir/2019/05/24/2019052401149.html). 이러한 결과의 저변에는 아동들이 학교, 학원이나 과외, 학습 등의 공부와 관련된 활동으로 여유 시간이 없기 때문이며 이러한 결과만 보더라도 우리나라 아동들은 결코 행복한 삶을 살고 있다고 할 수 없다.

우리나라 아동들이 행복하지 않은 이유에 대해 김민성(2016)은 학벌사회라는 경쟁시스템 속에서 아동은 스스로 자신의 삶을 선택하고 준비하기보다는 부모나 사회가 가치있게 생각하는 목표와 과제를 수용할 가능성이 높다고 지적하면서 이러한 상황 속에서 아동은 인간의 가장 기본적 욕구인 자율성, 유능감, 관계의 욕구를 충족시키기 힘들기 때문이라고 하였다(윤연정, 2019). 아동의 발달은 아동이 성장하는 과정에서 아동 본인의 개인적 특성은 물론, 아동을 양육하는 가족과 아동이 접하는 학교와 지역사회 등 아동을 둘러싼 모든 환경으로부터 영향을 받는다. 특히 학령 후기 아동은 청소년기로 진입하기 전 신체·정서·인지적 측면에서 다양한 발달과제를 적극적으로 준비하는 대전환기를 맞고 있으며 이 과정에서 건강한 아동으로 성장을 하기 위한 적절한 개입기술 또한 필요하다.

웃음은 사람들이 행복한 감정을 표현하는 가장 대표적인 의사표현의 방식으로 인간은 누구나 행복한 삶과 긍정적인 감정을 추구한다. 일상생활에서 유치원생들의 웃음과 감정 공유 패턴을 알아보고자 한 연구(Cekaite, A. & Andr  n, M. , 2019)는 아동과 성인 간 관계에서 웃음 위주로 전형적인 웃음 패턴과 그 기능에 대해 살펴봤는데 연구 결과, 아이들은 주로 또래 집단에서 웃음을 통해 상호작용하면서 행복을 찾는 것으로 나타났다. 여러 연구에서 웃음은 아동의 분노를 조절하고 자존감과 사회성을 높여주며(조상윤, 2013), 자신감과 학습태도(장현선, 2016)를 향상시키는데 영향을 주고 있다. 또한 일상적 스트레스를 감소시키고, 긍정적 사고를 갖는데 기여하며, 고통을 완화하고 행복감을 증대시키는 것(김춘경 외, 2016)으로 나타나고 있다.

웃음이 아동에게 주는 긍정적인 효과와 영향이 있음을 확인할 수 있으나, 웃음은 다양한 표현방식의 결과이고 특히 어린이는 그 표현방식 또한 변화무쌍하다고 볼 수 있다. 황인매 외(2020)의 연구 결과, 어린이의 웃음은 정서적 인 관계와 사회적 관계로 범주화 할 수 있었으며 정서적인 관계의 웃음에는 안정감의 웃음, 친밀감의 웃음, 자기행복감의 웃음이 포함되고, 사회적인 관계의 웃음에는 성취감의 웃음, 우월감의 웃음, 모면의 웃음이 나타났다. 또한 현실 속 웃음빈도를 반영하여 도출된 아동의 웃음에는 정서적 충족, 자기 인정, 사회적 기술, 해방감의 속성을 담고 있음을 확인할 수 있었다. 여기에는 부모 및 가족의 정서적인 지지와 안정감, 자신을 좋은 사람이라고 인식할 수 있는 경험, 적절한 감정 통제를 통한 사회적 관계 맺음, 그리고 자신에게 지워진 책무나 짐을 벗고 즐거운 마음으로 행사는 주도적 선택권과 자율성 같은 학령기 아동들에게 있어 중요한 요소들이 다수 포함된 것을 볼 수 있다.

황인매 외(2020)의 연구를 통해서도 확인한 바와 같이 웃음은 사회적 맥락에 따라 소통의 방식으로 활용되며 웃음에 대한 표현은 인간의 그 어떤 감정보다 광범위하고 다양하다. 감정을 전하는 통로라고 할 수 있는 웃음은 거의 누군가 함께 있을 때, 상호작용을 통해 발생한다. 그러나 이러한 상호작용이 작동하지 않는 경우 정서적으로 건강하

고 행복한 어른으로 성장하기에 장애요인이 될 수도 있다. 예컨대 아동을 둘러싸고 있는 수많은 유해환경과 과도한 입시위주의 교육환경 등은 아동의 건강한 성장과 발달을 위협하는 심각한 요인으로 작용하여 이미 초등학교 5학년 부터 우울, 불안, 자살생각 등 심리적 문제 수준이 높다(최인재 외, 2011). 이처럼 어린이의 웃음은 정서적인 부분과 심리적인 변화에 따라 유발될 수 있지만 때로는 상실될 수도 있음을 유추할 수 있다. 따라서 언제 아이들의 웃음이 사라지는지 구체적인 상황과 맥락을 확인하고 적절한 개입을 통해 웃음을 잃어가는 아이들에게 웃음을 되찾아주는 연구 또한 필요하다 할 것이다. 웃음은 어린아이가 사용할 수 있는 자원이며 어린아이들의 웃음은 상호작용방식으로 정렬될 수 있기 때문이다.

초등학교에 다니는 어린이는 학교생활을 통해 사회적 관계를 형성하고 타인과의 관계 확장을 통해 인지·정서적으로 자아의식이 정립되는 시기를 거친다. 본 연구에서는 이 시기 아동들의 웃음이 상실되는 과정에서 영향을 미칠 수 있는 개인의 심리내적과 외적 요인을 중심으로 다차원적인 영향 요인을 탐색하고자 한다. 구체적으로, 어린이들의 행복한 웃음이 어떠한 상황에서 사라지는지 살펴보고 추가적으로 참여자의 자존감과 대인관계 유형에 따라 어린이의 웃음 상실이 어떻게 상호작용과정을 겪는지 확인하고자 한다. 이를 위해 어린이 당사자들의 이야기를 담고 그 과정에서 나타나는 공통의 패턴을 도출하여 웃음의 상실 방향을 개선할 수 있는 개입 요소들을 도출하고자 한다. 한 인간으로서의 존재, 의미, 가치를 ‘어린이 웃음’이라는 프리즘을 통해서 탐색해보는 경기도어린이박물관의 웃음연구 시리즈의 연구목적에 따라 1차년도에서 수행된 어린이의 웃음 유발동기에 대한 연구 결과를 바탕으로 2차년도에는 어린이의 행복한 웃음이 어떠한 상호작용을 통해 상실되는지 확인하고자 한다.

1. 어린이 웃음에 대한 이해

웃음은 정서를 표현하는 측면이 강하며 자신이 가진 태도를 대변하는 비언어적 소통방식을 취한다. 여러 심리학자들의 주장에 따르면 감정은 주관적인 경험, 신체적인 변화, 접근-회피 행동, 외적 표현과 같은 여러 가지 요소들이 모여서 이루어진다고 한다. 예를 들어 무표정(정지 얼굴)한 엄마의 표정을 본 아이들의 반응을 관찰한 연구를 보면, 아이들은 처음에 웃음을 보이지만, 웃어도 엄마의 굳은 표정이 풀리지 않으면 얼굴을 돌린다. 계속해서 엄마의 얼굴에 변화가 보이지 않으면 울고 몸부림을 치며 저항하기 시작한다. 그러한 노력에도 엄마가 아무 반응을 보이지 않으면 저항을 거둬들이고 경계하는 단계로 들어간다(마리앙라프랑스, 2012). 이처럼 웃음은 일반적으로 감정을 표현하는 방식인데 이 감정이 본능적으로 표현하지만 학습되어 반복적으로 상황이 패턴화되어 나오기도 한다.

자칫 불편하고 부정적인 상황에서의 웃음은 타인을 공격하고 모멸감을 주기도 하는 등 사회적 맥락에 영향을 받는다. 웃음은 항상 상대방의 유머스러움에 대해 반응을 보이는 것만이 아니며 항상 자발적으로 쏟아내는 긍정적인

감정표현을 나타내는 것도 아니다. 웃어서는 안 될 상황에서 웃음을 참기도 하고 또 웃고 싶지 않는데 웃는 경우도 생기게 된다. 즉 즐거워서, 본능적으로 웃기도 하고, 즐겁지 않아도 웃고, 의도적으로 웃기도 한다. 웃음은 충분히 통제 가능한 영역이다.

웃음에 대해 차영숙(2011)은 신체, 정서, 사회, 문화의 4가지 측면에서 그 특성을 가진다고 하였다. 먼저 웃음은 신체적인 건강을 위한 유용한 수단이 되는데, 이미 수세기 전부터 생물학적 생존을 위해 중요한 것으로 그것이 부재할 경우 건강을 해친다고 생각되어 왔다(차영숙, 2011에서 재인용). 둘째, 웃음을 일으키는 자극제의 속성에 따라 긍정적이거나 부정적인 웃음이 될 수 있다는 심리와 관련된 정서의 특성을 가진다. 셋째, 웃음은 사회적 관계 속에서 발생하여 사람들의 결속력을 다지며 친화력을 복돋는 사회적 상호관계에 의한 반응이기도 하다(Glenn, 2003: 차영숙, 2011에서 재인용). 마지막으로 웃음의 문화적 특성은 웃음의 주관적 특성으로 성별에 따라, 개인의 기질에 따라 문화권에 따라 영향을 받는 특성을 가지고 있다.

웃음이 어떤 속성으로 발현되는가는 황인매 외(2020)의 ‘어린이와 웃음연구’를 통해서도 확인할 수 있다. 어린이는 언제 웃는지를 확인한 연구 결과 웃음의 스펙트럼은 다양하며 행복한 웃음뿐만 아니라 불편한 상황에서도 웃는 것으로 나타났다. 구체적으로, 아동의 웃음 유발 동인은 정서적 측면과 사회적 관계 측면에서 발현되는데 어린이들이 정서적으로 안정감, 친밀감, 자기행복감을 느낄 때 웃음이 유발되고, 사회적 관계 측면에서는 성취감이나 우월감을 느낄 때, 그리고 불편한 상황을 모면할 때 웃음을 보인다는 것이다. 앞서 여러 선행연구 결과와 마찬가지로 웃음은 사회적 맥락에 따라 하나의 소통 방식으로 활용되고 있음을 알 수 있다.

정서적인 측면과 사회적 관계 측면에서 나타나는 웃음의 속성을 크게 두 가지로 구분할 수 있는데 하나는 긍정적인 정서 지지에 기반하여 진심으로 터져 나오는 진짜 웃음이라 할 수 있는 행복한 웃음이 이에 속한다. 실제로 어린이에게 웃음은 긍정적 의미로 기쁨, 즐거움 등 정서적 표현이고 이는 가족의 충분한 정서적 지지가 중요한 영향을 미치는 것으로 나타났으며 자기 인정, 자기 지지, 자율성, 성취감 등을 통한 스스로에 대한 만족에서 행복한 웃음이 유발되는 것으로 나타났다. 다른 하나는 사회적 기술로서의 웃음, 즉 의도적인 웃음, 사교적 웃음이라 할 수 있다. 실수를 하거나 규칙을 깬 때 또는 화난 감정을 감추고 싶을 때, 상대방에게 사소한 상처나 당황스러움을 안겨주지 않고자 하는 바람에서 웃음을 지어 보이기도 한다.³ 즉, 어린이가 가정이나 학교사회에서 인간관계를 맺고 상호작용하는 과정에서 실제로 활용되고 있는 웃음으로 사회적 관계 유지를 위해 사회적 규범과 예절을 익혀 나가며 사회화되는 과정에서 웃음을 활용하며 불편한 감정의 출구 역할로서 웃음이 기능하는 것이라 할 수 있다. 이처럼 웃음

3 황인매 외(2020)의 연구 결과, 사회적 기술로 명명된 웃음의 구체적 상황을 나타내는 진술문으로 나는 부끄럽거나 쑥스러울 때 웃는다, 나는 친구가 부러워서 질투가 날 때 웃는다, 나는 다른 사람을 무시할 때 (비)웃는다, 나는 무섭거나 긴장되어 분위기를 바꾸고 싶을 때 웃는다, 나는 실수해서 창피할 때 웃는다 등이 도출되었다.

은 결국 긍정적이든 부정적이든 정서에 기반한 감정에 대한 신체적 표현이라 할 수 있으며 감정을 표현하는데도 일정한 패턴이 있음을 확인할 수 있다. 본 연구에서는 어린이의 행복한 웃음에 주목하고자 한다. 행복한 감정은 겉으로 드러나며 이때 나타나는 솔직한 표정은 진짜 감정을 보여주는 핵심적인 요소이기 때문이다.

2. 행복한 웃음 상실 영향 요인

아이들의 웃음은 자연스러운 웃음과 함께 상호작용을 통해 웃음을 보이기도 하고 때로는 웃을 수 없거나 웃음이 사라져 웃지 않을 때도 있다. 웃음은 감정을 표현하는 기제이며 감정은 관계를 통한 주관적인 경험으로 긍정과 부정 에 따라 다양한 정서적 반응을 보인다. 유쾌한 긍정적 정서가 반영되어 웃음이 유발된다면 웃음이 사라지는 상황은 부정적 정서가 반영되어 아동의 웃음을 유발하는 상황이 통제되거나 소거되는 것으로 거기에는 명백한 사회적, 심리적인 요인에 의해 발생한다고 유추해 볼 수 있다. 어린이는 어떠한 상황에서, 어떠한 상호작용을 통해 웃음을 잃어가는지를 밝혀내는 본 연구의 목적에 따라 아동의 웃음 상실에 영향을 미치는 개인 심리 내적인 요인과 사회관계적 측면에서의 외적인 요인에 대해 관련 선행연구를 통해 살펴 볼 필요가 있다.

1) 개인 내적 요인

(1) 아동의 정서 발달과 자존감

정서는 여러 감정들을 포괄하며 사회적 요소들의 상호작용으로 이루어지는 개념이다. 감정의 기초는 신체적인 감각으로 나타나며 처음에는 단순히 쾌-불쾌로 나누어 느낄 뿐이며 연령이 높아지고, 사고능력이 발달함에 따라 분노, 슬픔과 같은 정서를 인식할 수 있게 되고 정서를 표현함에 있어서도 자신의 정서를 규제할 수 있게 된다.

아동들이 일상적으로 경험해야 할 정서로는 기쁨, 만족, 즐거움 등과 같은 긍정적인 정서 경험이다. 긍정적인 정서 경험은 안전, 신뢰, 애정 등에 기초한다. 존재에 대한 무조건적이고 긍정적인 인정 자극을 반복적으로 경험할 때 나타나는 자연스럽고 진실한 감정이다. 반면, 불안이나 우울, 두려움, 슬픔, 수치심 등은 부정적인 정서 경험으로 간주된다. 부정적인 정서는 안전의 위험, 세상과 사람에 대한 신뢰 상실, 버려짐 등과 같은 주제에 뿌리를 두고 있다. 아동의 전반적인 불만족, 무력감, 우울, 자살 생각 등은 모두 부정적인 정서와 깊이 관련되어 있다.

정서와 사회성의 발달을 광범위하게 조사한 뉴욕종단연구(New York Longitudinal Study)에 의하면 정서에 문제를 가진 아동은 환경에 대한 적응이 떨어지고, 사회성의 발달이 늦은 아동들은 낯선 사람이나 사물에 자주 부정적으

로 반응한다고 하였다(Thomas & Chess, 1986). 다른 연구에서도 유아기의 부정 정서는 아동기와 청소년기에 더 많은 문제행동을 일으키게 하고 사회적 관계형성을 저해하는 것으로 나타났다(Caspi, Henry, McGee, Moffitt, & Silva, 1995).

아동들이 스트레스나 불안과 같은 부정적 정서를 가장 잘 극복하도록 하며 개인을 보호하는 내적 자원이 바로 자존감이다. 자존감이란 자신에 대한 신념의 집합으로서 나는 가치가 있다는 자기가치감과 주어진 일을 잘해 낼 수 있다고 믿는 자신감 등으로 이루어져 있으며 아동기의 자존감은 성인의 자존감으로 이어져 그 자녀에게까지 대물림 되는데 대개 영유아기에 고착되지만 교육적 상황이나 자극에 의해 지속적으로 변화한다고 하였다(장현선&정소희, 2015). 어주경(1998)의 연구에 의하면 자존감은 자아에 대한 평가적인 특성을 갖고 있으며 인간 발달에 있어서 핵심적인 역할을 수행하는 것으로서 개인 정신 건강의 중추가 되고 개인의 바람직한 환경적응과 건전한 성격발달, 나아가 긍정적인 자아실현에 가장 중요한 요소가 된다고 하였다.

자존감은 자신의 가치를 종합적으로 평가하는 것으로 자존감이 높은 아동은 긍정적 정서와 삶의 만족도가 높고 회복탄력성도 높게 나타나는 반면 자존감이 낮은 아동은 불안, 우울, 소외감과 지나친 수줍음 등 여러 정서적 문제가 많고 거절에 취약하며 인정 욕구가 강한 경향이 있는 것으로 나타난다. 자신보다 타인의 평가에 민감하고 자신의 감정이나 욕구를 중심에 두지 못하면 정신적으로 불편한 상태가 되어 자존감이 떨어지는 경향을 보인다. 이렇듯 자존감은 그 자체로서 중요할 뿐만 아니라 불안이나 우울증을 예방해 주고 학습능력을 향상시키며 자신감을 높이는데 영향을 미치므로(GermainDuclos, 2007) 아동의 정신건강과 발달에 있어 매우 핵심적 요소라 할 수 있다.

초등학교 저학년 시기는 아이들이 정신적, 신체적, 사회적으로 건강한 사람으로 성장해 가는 매우 중요한 시기이다. 그러나 아동이 초등학교에 입학하게 되면 지적인 호기심과 지적 성취가 왕성하여 무엇이든 열심히 하려는 마음이 강하지만 학교생활에서의 지나친 경쟁과 비교로 인해 성공감을 느끼지 못하고 열등감을 경험하는 아동들도 다수 생겨나게 된다. 2011년 서울시 학교보건진흥원의 소아청소년 정신장애 유병률 조사 보고에 따르면 행동장애(25.7%), 불안장애(23.0%)가 차지하는 비율이 높으며 적절한 조기개입이 이루어지지 않을 경우 향후 심각한 부작용을 초래할 수 있다고 한다(장현선 & 정소희, 2015). 아동의 정서조절은 사회적 능력과 밀접한 관계를 가지며 나아가 아동의 사회적 능력을 증진시키는 것을 예측할 수 있다. 따라서 어린이들의 정서 조절 능력과 관련이 있는 자존감 수준은 어린이 웃음상실에 어떠한 상호작용을 보이면서도 면밀히 살펴볼 필요가 있다.

(2) 아동의 행복감과 주관적 안녕

아동의 행복감 표현의 가장 대표적인 모습은 웃음이다. 또한, 아동 스스로가 느끼고 경험하는 주관적 안녕이 아동이 행복하게 웃을 수 있는 요인이 된다. 그러나 현대의 아동들은 자신이 언제 행복한지, 왜 행복한지에 대한 명확

한 설명을 할 수 없고, 그러한 수치를 확인하기도 쉽지 않다. 왜냐하면, 아동들은 자신의 심리적인 요건 및 외부의 자극요인들에 의해서 웃음을 잃어가고 있기 때문이다. 그러한 의미에서 아동의 행복감과 주관적 안녕을 이해하고 아동의 웃음 상실과의 상호작용을 다루고자 한다.

행복감은 개인이 일상생활을 영위하면서 주관적으로 경험하는 감정이기 때문에, 개인의 심리적인 특질 및 성격 유형은 물론 개인을 둘러싼 환경요인들이 더 큰 상관을 보인다는 결과가 보고되고 있다(구재선, 2005; Cheng & Furnham, 2001; Diener et al., 2001). 학령기 아동의 행복 개념과 관련한 선행연구들을 살펴보면, 아동기의 행복감과 관련하여 개념모형을 밝힌 최진원(2001)은 아동의 행복감을 유능감, 지지감, 향상감으로 구성하였다. 초등학교의 행복감 구성요인을 탐색한 강영하(2008)의 연구에서는 자기존중감, 낙관주의, 친구관계, 가정환경을 구성 요인으로 제시하였다. 김민성(2016)의 연구에서는 행복을 욕구적 원천(자율성, 유능감, 관계의 욕구)과 인지적 원천(목표, 가치, 통제감, 사회적 비교)으로 구성하였다.

주관적 행복감이란 한 개인이 자신의 삶에 대해 인지적으로 평가하는 것을 말하며 일이 잘되고 있는 긍정적인 감정과 기분이 들 때, 부정적인 정서를 적게 경험할 때, 흥미 있는 활동에 몰입되어 있을 때, 즐거움은 많은 반면 고통을 적게 경험할 때, 그리고 자신의 삶에 대해 만족할 때 주관적 행복감이 넘쳐나는 것을 느끼는 것이다(Diener et al., 1999). 다시 말하면, 많은 긍정적 정서, 적은 부정적 정서, 높은 삶의 만족도를 경험하는 상태로 정의할 수 있다(박선영, 2013). 주관적 행복감이 감소되는 원인으로 우리나라의 학업 성취에 관한 과도한 열망이 아동의 연령이 증가할수록 부담감으로 작용하여 행복감의 수준이 떨어진다고 설명하기도 하였다(김희중, 2007). 초등학교 5학년 시기에 주관적 행복감이 높은 집단의 경우 2년 후 중1이 되었을 때 주관적 행복감은 감소하는 추세를 보였다(김영숙 & 조한익, 2015; 구재선 & 서은국, 2016)

초등학교의 경우 정서발달이 이루어지는 중요한 시기로 아직 사고방식이 고정화되어 있지 않아 변화의 가능성이 매우 높은 시기이다. 또한 어린 시기의 삶의 만족도와 행복감은 이후 시기의 삶에 지대한 영향을 미치고(최희철 외, 2009; 김은아 & 배민영, 2016), 어린이의 정서적 발달의 연속선상에서 볼 때 초등학교의 주관적 행복감은 간과할 수 없는 매우 중요한 이슈이다. 어린이의 행복한 웃음이 상실되는 상황을 파악하기 위해 어린이들이 느끼는 주관적 행복감에 영향을 미치는 요인을 확인하는 작업 또한 중요하다 할 것이다.

2) 개인 외적 요인

Bronfenbrenner(1986)의 생태학적 체계이론은 개인을 둘러싸고 있는 환경부터 개인이 살아가고 있는 문화적 환경까지 모두 포함하여서 아동 발달에 상호 영향을 미치고 있다고 보았다. 이에 아동을 가장 가깝게 둘러싸고 있는 미시체계는 가족과 학교를, 외부체계는 발달하는 아동의 근접환경에서의 경험에 영향을 주는 지역사회로 구분하였다.

아동을 둘러싼 사회적 체계 즉 가족, 학교, 지역사회 요인은 서로 조화를 이루고 역동적으로 계속 변화하면서 아동에게 조화롭게 긍정적인 영향을 끼치게 된다. 아동과 사회적 환경 간의 상호작용은 긴밀히 아동의 지각, 성격 및 사회성 발달을 촉진하거나 저해하는 데 영향을 끼치게 된다(Bronfenbrenner, 1986; Wang et al, 2019). 아동에게 긍정적인 사회적 관계는 자존감 향상과 삶의 만족에도 관여한다는 것을 많은 연구들은 지지해오고 있다(김민주 & 이사라, 2017; 신미 등, 2012; 이상정 & 정익중, 2018; 심수정, 2003; 안재진, 2017; Choi et al, 2021).

(1) 가족 요인

가정의 빈곤 여부, 소득수준, 가구 형태에 따른 아동의 환경조건은 아동의 자존감, 전반적인 삶의 만족도, 건강, 발달, 관계, 양육, 안전 및 위험 행위, 여가 및 활동 전반에 영향을 미친다(한국보건사회연구원, 2019; 이경화 & 정혜영, 2006). 가정환경 특성에는 가족의 사회경제적 지위, 가족 구성 및 거주 지역 그리고 양육자의 인구학적 특성 등이 포함될 수 있다. 아동의 행복감에 대한 부모 변인을 분석한 결과, 월평균 소득이 높을수록, 아버지의 학력이 높을수록, 그리고 한 부모 가정이 아닌 경우 아동이 지각하는 행복감이 높았다(문예은 & 이주연, 2021). 가정의 사회경제적 지위가 높을수록 부모는 온정적이고 수용적인 태도를 보이며, 아동의 친사회적 행동이 더 많아진다(김학령 외, 2011). 반면, 아동 삶의 만족에 영향을 미치는 주요 요인으로 가족의 구조적 특성보다는 기능적 특성이 발달에 영향을 미치는 것으로 밝히고 있다(김희연 외, 2015).

Carlo 외(1999)과 구용근 외(2018)는 자녀에 대한 부모의 정서적 지지 안에서 적절한 모니터링과 민주적인 훈육방법이 결합될 때 아동의 사회적 책임성 및 친사회적 행동과 삶의 만족도에 정적인 영향을 미치는 것으로 보고하였다. 가족의 기능적 특성은 부모 양육 태도, 부모 애착 또는 지지, 부모-자녀 간 의사소통 등이 영향을 준다(송원숙 & 심재웅, 2018; 천희영 외, 2014). 부모로부터 긍정적인 관심과 가족 구성원 간 정서적 유대감과 결속력이 있고 따뜻한 애정에 기초한 신뢰감 형성이나 자율성 지지를 통하여 독립성을 획득할 수 있는 가족 속에서 자란 아동은 타인에 대한 배려심, 도덕성과 자아 탄력성의 향상, 학교적응, 학업 성취도, 학교적응력이 높다(이경화 & 정혜영, 2006; 노미화 외, 2015; 조순옥, 2014).

학령기 아동은 부모와 보내는 시간이 많이 줄어든다. 그런데도 가족의 질적인 상호작용은 아동들의 행복감에 여전히 중요하다(Laura & Berk, 2018; 문예인 & 이주연, 2021). 특별히 초등학교 고학년은 인지능력이 발달하고 객관적인 나 자신 또는 자기개념을 세분화하여 정체감을 발달시켜 가면서 부모에게서 독립하려고 노력을 하는 시기이다(Whaley & Wong, 1997). 또한, 요즘에는 사춘기 시작 나이가 초등학교 고학년으로 앞당겨지고 있으며, 아동은 불안정하고 민감한 정서적 변화로 부모의 가벼운 지적에도 반항으로 맞선다. 이때 부모의 훈육은 잔소리가 되고 결국은 대화 단절로 이어지게 된다. 부모의 훈육방식과 부모 양육 스트레스는 더 높아지지만, 부모 자녀 관계는 멀어지고, 부모 효능감은 더 낮아지고 있다(한국보건사회연구원, 2019).

2021년 글로벌 교육 문화 기업 비상교육이 학부모 405명을 대상으로 '자녀와의 대화'를 주제로 설문 조사를 실시한 결과, 10명 가운데 6명 이상의 학부모가 자녀와 대화를 하는 시간이 하루 평균 1시간이 채 되지 않는 것으로 조사됐다. 반면 '자녀와 대화가 잘 안 되는 이유'로는 '스마트폰, 게임, TV 등에 시간을 뺏겨서'라는 응답이 가장 많았고, 다음으로 '서로 대화 방식이 달라서'와 '시간이 부족해서'가 차지하였다(매일경제, 2021).

우리나라 아동들의 행복도를 국제 비교한 결과, 가족 영역에서 집안일 돕기, 가족과 함께 대화, 가족과 함께 놀기 등 집안에서 또는 가족과 함께 하는 활동들은 최하위권이었다(안재진, 2017). 이는 초등학교 고학년 아동이 부모와 함께 보내는 시간은 하루 48분으로 OECD 국가 중 가장 낮았다는 실태조사 결과(보건복지부, 2019)에서 원인을 찾아볼 수 있다. 부모와의 관계가 부정적일수록 아동들의 일탈 행동에 영향을 미친다(이주리, 2008).

요즘 COVID-19로 바뀐 일상의 지루함, 가정 내 개인 공간 부족, 보호자의 경제적 심리적 어려움으로 인한 스트레스는 아동의 심리·사회적 발달에 또 다른 저해요인으로 등장하고 있다(한국청소년상담복지개발원, 2020; Choi et al., 2021).

(2) 학교요인

아동이 학교 수업, 교우 관계, 교사와의 관계, 학교환경에 잘 적응하는 노력을 할 때 삶의 만족도는 증가한다(구용근 외, 2018). 학교에서 적절하고 조화로운 생활을 할 때 아동은 정상적인 성장발달뿐만 아니라 이후의 삶에서도 성공적인 사회적응을 예측하는 안정적인 생활을 해나갈 수 있다(이보람 & 박혜준, 2011; 심수정, 2003; Yang, 2008).

① 또래 관계

초등학교 시기에 '또래 관계'는 매우 중요한 영역이라고 할 수 있다. 왜냐하면, 이 시기는 부모와 가족의 관계에서 벗어나 보다 넓은 대인관계로 범위가 확장되는 첫 번째 단계라 할 수 있기 때문이다. 초등학교 고학년 시기부터 또래와 관심, 흥미 및 정보의 공유를 통한 상호작용은 더욱 활발해지며, 이에 따라 친밀감과 애착 형성에 부모보다는 또래의 영향력이 더 크게 작용하게 된다(임지원·이용남, 2015; Nickerson & Nagle, 2004). 또래 관계는 미시체계 중 부모-자녀 관계와 함께 사회정서 발달에 영향을 미치는 중요한 환경으로 초등학교 고학년이 되면 집단에 속하려는 욕구를 강하게 보인다. 이들은 또래집단을 형성하는데 이 집단에서 복장, 선호하는 음악, 공부에 대한 관심정도나 행동하는 방식을 형성하면서 그들이 집단에 대해 강한 소속감을 가지도록 또래문화를 조직화한다(Eisenberg & Miller, 1987).

청소년의 친사회적 행동과 정서적 안정감 형성은 개인 내적 특성과 또래집단의 상호작용을 통해 영향을 받는다(김학령 외, 2011) 이 시기의 또래에 대한 긍정적인 애착 형성은 타인과 상호작용하는 사회적 기술의 향상과 그들의 주요한 생활환경인 학교에서의 적응력 또한 높아질 수 있다(최자은 외, 2013; 김현주 & 홍상환, 2015; 이재인, 김춘경 & 한은수, 2014).

또래집단의 상호작용은 아동이 자아 중심성에서 탈피하여 다른 사람들이 어떻게 생각하고 느낄지를 상상하는 조망 수용 능력이 크게 발달하게 된다. 이런 변화는 타인을 이해하며 다양한 사회적 기술의 발달을 향상시킨다(FitzGerald & White, 2003; 김옥분, 2013). 더욱이 Eisenberg(1995)는 아동이 또래관계를 통한 친 사회성의 향상은 도덕적으로 바르고 정의로운 행동 특성을 보이게 되며, 또래관계에서의 애착을 바탕으로 한 학교생활에서의 적응력을 높일 수 있다고 하였다. 이처럼 또래관계는 정서·인지·사회성 발달에 중요한 역할을 하며, 행복한 삶을 살아가는데 중요한 원천이 될 수 있다.

반면, 아동기에 부정적 또래관계를 형성하게 되면 우울증, 외로움, 낮은 자존감 등 부정적 정서를 경험하게 되고(김경은, 2017), 이는 성인기의 부적응으로 이어질 수 있다(Caspi, 2000). 우울, 불안, 공격성 등과 같이 정서적 문제 행동을 가진 학생들은 낮은 학업성취와 파괴적 행동을 가져오고 학교적응에 실패하기 쉽다(김학령 외, 2011; 문명현 & 이윤주, 2016; Paul & Cillessen, 2003).

또래에게 거부당하게 되면 부정적인 자아 지각이 형성되며, 이는 사회적 위축(social withdrawal)이라는 정서 문제를 발생시킨다. 사회적 위축이란 새로운 인물이나 환경을 접할 때 긴장하거나 움츠러드는 등의 반응을 보여 주변 사람들과 관계를 적절하게 형성하거나 유지하는 데 어려움을 겪는 것을 말한다(Rubin, Colpan & Bowker, 2009). 사회적으로 위축된 아동은 활동에서 고립되며, 불안이 높고, 또래와의 상호작용 비율이 낮다고 한다(김경은, 2017; Asher, Markell & Hymel, 1981). 이들은 대체로 무시당하는 지위에 놓이기 쉬우며 일반 아동과 비교해 혼자 노는 경향이 많고, 타인에게 우호적인 행동을 적게 하는 경향이 있다(Dodge, 1980). 사회적 위축이 높은 아동은 대인관계를 형성하고 지속하는데 취약하여 학교에 제대로 적응하지 못하고, 수줍음, 억제된 행동, 고립과 거절, 침묵, 소극성, 무시, 외로움, 우울 과 부정적 자존감 등을 보인다(박병선, 배성우, 박경진, 서미경 & 김혜지, 2017; 정일영, 2016; Cantrell & Prinz, 1985; Rubin, Coplan & Bowker, 2009).

부정적 또래 관계에 대한 연구들에서는 부주의, 공격성(송연주, 2014; 한지연 & 이주영, 2019; Laird, Pettit, Dodge & Bates, 1999), 사회적 위축, 우울 및 불안(곽선주, 2011; 박병선, 배성우, 박경진, 서미경 & 김혜지, 2017; 송미옥, 2011), 스트레스(권미영 & 원복연, 2018; 김아연, 2011)의 정서행동 변인이 서로 정적 상관이 있다고 보고되었다(강문선 & 임효진, 2021). 나아가, 아동의 반사회적인 행동은 또래친구가 직접적인 영향을 미치고 있다는 것은 일관된 예측변수로 설명되고 있다(김학령 외, 2011). 이처럼 아동은 또래집단을 통하여 긍정적인 또는 부정적인

영향을 받고 있다.

② 교사와의 관계

학령기는 생애 초기와는 달리 부모, 또래, 교사 중 어느 한 사람과의 관계에만 집중하는 것이 아니라 다양하게 질적인 관계를 맺는다. 교사는 학교환경을 이루는 주요 요소로 또래와의 관계뿐 아니라 교사와의 관계도 아동 행복에 영향을 끼친다(Konu et al., 2002).

학교환경에서 교사 관련 요인으로 교사와 친밀도, 존중, 공평한 대우를 내용으로 하여 초등학교 3학년 학생들에게 만족도를 조사한 결과, 주관적 행복감에 학교 관련 요인 중 특히 선생님으로부터 존중받거나 공평한 대우를 받지 않는다고 응답한 비율이 높았다. 이러한 교사에 대한 인식이 학교생활의 만족도를 떨어뜨리는 주요 요인일 수 있을 것이다(안재진, 2017).

교사는 아동의 생활 전반에 영향을 줄 수 있다. 교사와의 관계 형성이 원만하게 이루어지지 못하여 갈등을 자주 경험하는 아동은 학업 수준의 저하, 학교생활에서의 위축, 우울과 공격성 등의 부정적인 심리·정서적인 문제를 야기한다(Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009; 이순희 & 허만세, 2018). 반면, 교사와 좋은 관계를 형성한 학생은 삶의 만족도가 높았고(Rathi & Rastogi, 2007), 학교적응에 긍정적인 요인으로 작용하였다(Malmivaara, 2014). 학생이 지각한 교사신뢰의 하위요인은 능력, 믿음, 돌봄, 성실성으로 분류할 수 있다. 학생이 어려울 때 교사가 함께 문제에 대처할 수 있다면 학생의 자아탄력성과 학교적응을 향상시키는데 간접적인 영향을 줄 수 있다고 한다(김표민, 2013). 학교현장에서 학생과 교사간의 긍정적인 신뢰관계 형성을 위한 상호노력이 필요함을 시사하고 있다.

③ 학업 스트레스

청소년들은 과중한 학업 부담과 경쟁적인 입시 분위기로 인해 스트레스를 경험하기도 하고, 심각한 우울증상, 공격성과 사회적 위축의 정서적 문제를 보이기도 한다(좌현숙, 2014; Estevez, Muzitu & Herrero, 2005). 한국 아동·청소년 인권실태 2018 총괄보고서를 살펴보면 아동의 스트레스 원인 중 학업 문제로 인한 스트레스가 전체 응답자 중 47.7%로 가장 높은 것으로 나타났다. 이는 다른 나라와 비교해 보았을 때 네덜란드(16.8%)의 약 3배, 독일(23.9%)의 약 2배에 달하는 수치로서 우리나라 아동의 학업 스트레스가 매우 심각함을 나타내는 것이다(최창욱 외, 2018).

초등학교 고학년 시기가 되면, 정규수업 후 학원에서 과도한 조기선행학습과 맞벌이 가정의 돌봄 공백이 발생하기 때문에 학원으로 돌리는 ‘학원 뽕쟁이’를 선택할 수밖에 없는 현실에 놓여있다. 이에 한국의 교육현실은 평일 여

가시간이 학습으로 인해 2시간 미만인 아동이 54.3%에 달하며, 이들 중 42.9%가 학원·과외·자기학습 등 교육으로 인해 학업 스트레스가 상당히 높은 것을 알 수 있다(보건복지부, 2019). 초등학교 고학년이 되면서 심리적으로 불안과 고민을 하는 아동은 79.6%로 그 이유는 공부나 진로라는 응답이 높았다. 학업 스트레스는 수면 부족으로 인한 신체적 건강 악화 뿐 아니라(한국보건사회연구원, 2019), 자살 충동의 극단적인 생각까지 경험하게 되는 정서적으로 위협적인 요인으로 작용한다(염유식, 2019).

학업 스트레스가 아동에게 미치는 영향을 연구한 선행연구들을 살펴보면, 구용근 외(2018)의 학업성적이 하위권 집단보다 상위권 집단에서 삶의 만족도가 높아진다는 결과는 학업성적이 학생들에게 행복감의 기준이 된다는 것을 알 수 있었다. 반영석(2018)은 초등학생을 대상으로 한 연구에서 학업 스트레스가 정서지능에 부정적 영향을 미친다는 것을 보고하였고, 여러 선행연구(강명희 & 이수연, 2013; 김선화, 2012; 김소희, 2004; 류수영, 1994; 박선미, 2015; 박성순, 2008; 박소은 & 김경화, 2016; 박혜숙, 2011; 서희주, 2003)는 학업 스트레스가 아동의 심리적 안녕감에 미치는 부정적인 영향을 보고하고 있다.

오미향 & 천성문(1994)은 학업 스트레스를 학교 공부나 성적으로 인해 그 일이 너무 힘들고 하기 싫거나 귀찮다고 생각되어 겪게 되는 정신적 부담과 긴장, 근심, 공포, 우울, 초조감 등과 같은 편하지 못한 심리상태라고 정의하였다.

과도한 학업 스트레스는 불안, 우울, 집중력 감소, 수면장애 등 정신건강 문제를 일으키고, 지속될 경우 정서적 부적응 상태를 유발한다. 학벌이 중시되는 사회에서 무한경쟁의 압력과 불투명한 미래에 대한 불안, 성적에 대한 압박감과 부담의 스트레스가 역할갈등에 빠지게 되어 이에 대항하는 행동으로 비행이나 공격성 등의 외현화 문제행동을 초래할 수 있다(이근영 외, 2011; 조옥선 & 백진아, 2014).

(3) 지역사회 요인

아동들은 놀이를 통해 그들의 생각, 느낌, 감정 등을 표현하고 또래와의 관계 속에서 사회적 역할을 배우며 성장한다. 놀이의 중요성이 강조되는 이유는 놀이가 학습과 발달의 기회이며, 자신의 경험을 재구성하는 것으로 신체적·언어적·인지적·사회적·정서적 발달로 상호작용하여 바람직한 전인적 발달을 증진시키는 교량적 역할을 하기 때문이다.

지금까지 이루어진 아동에게 사회적 놀이활동 관련 연구들을 살펴보면, 아동 놀이성이 풍부할수록 사교성, 타인과 더불어 살아가는 능력, 인기가 높아지고(조미정, 2012), 또래와의 자연스러운 상호작용(신수경 & 지성애, 2008), 학업적 자기효능감, 논리적 사고 및 추론(심효진 & 김정섭, 2015), 자율성, 인내심, 성취감, 긍정적 자아개념,

감정이입, 자존감(최태산 & 조미정, 2010), 융통성과 독창성, 창의적 사고력 향상(성기선, 2017)과 정적 상관관계를 이룬다. 이에 유엔은 아동에게 놀이의 중요성을 강조하기 위해 아동권리협약 31조에 놀이권(the right of play)과 놀 권리에 대하여 설명하고 있다. 우리나라는 2016년 아동권리헌장에서 ‘아동은 휴식과 여가를 누리며 다양한 놀이와 오락, 문화·예술 활동에 자유롭게 즐겁게 참여할 권리가 있다’라고 놀이 권리를 보장하는 조항을 마련하였다.

아동이 여가·놀이 활동을 선택을 조사한 결과, 지역사회(동네)에서 놀 수 있는 장소가 충분하지 않고, 공간의 안전에도 문제가 있다고 하였다. 아동들은 실내놀이 공간 확보와 스포츠형 놀이 공간이 설치되어 자유롭게 놀 수 있는 공간의 필요성을 언급하였다(안재진, 2017; 성기선, 2017). 학생들은 더 넓은 놀이 활동공간의 필요성뿐만 아니라 놀이 활동공간이 어떠한 기능과 역할을 해야 하는지도 의견을 제시하였다. 방과 후에는 나무나 풀 등 자연처럼 꾸며진 놀이 활동공간의 필요성도 언급하였으며, 다양한 자료들이 있어 자율적으로 놀이 활동을 할 수 있도록 안전한 놀이 활동의 공간을 요구하였다(성기선, 2017).⁴

아동의 행복은 아이 자신을 둘러싼 가족, 학교, 동네, 그리고 사회에서의 환경과의 상호작용 하에서 이루어진다. 따라서 아동의 행복도 변화는 일시적으로 나타나기보다는 환경의 점진적 변화를 통해 이루어낼 수 있을 것이다(안재진, 2017). 지역사회가 안전하지 않으면 아동들의 외부활동에 영향을 미칠 수밖에 없고, 아동들은 놀이에 참여하지 못하고 실내의 소극적 활동에 치중할 수밖에 없다. 이는 신체활동의 부족으로 이어져 건강문제에 영향을 끼치게 된다(최태산 & 조미정, 2010).

3) 자존감과 대인관계 변수간의 관계

갈수록 상대와 비교하고 평가하는 것이 만연해지면서 오는 피로감과 자기 존재가치를 찾으려는 움직임들이 많다 보니 “자존감”이라는 단어가 최근 많이 등장하고 있다. 자존감은 여러 심리학자들이 언급한 바와 같이, 심리적으로 성숙하고 건강한 인격으로 성장하는 데 필수적이다(Allport, 1961; Erickson, 1968; Maslow, 1954). 자존감의 수준에 따른 자신에 대한 생각의 특성을 보면, 자존감이 높은 사람들은 열심히 노력하면 성공할 수 있다고 생각하며(Young, Rathge, Mullis & Mullis, 1990), 자신의 자각이나 판단에 긍정적이며 자신감이 있으므로 사회적 상황에서 자신의 견해를 밝히는데 개방적이고 자기표현이 분명하고 정서적으로 자유롭다(김보영, 2008). 또 이들은 사회적 상황에서 인내를 발휘할 수 있고, 다른 사람에 대해 관심을 보이고 협조하며 원만한 인간관계를 형성할 수 있으며 스트레스를 통제하고 잘 대처하는 성향을 보인다(최미례 & 이인혜, 2003).

낮은 자존감을 가진 청소년은 우울, 불안, 등이 상대적으로 높으므로 다른 사람과 관계를 맺는데 서투르고 대인

4 초등학생들의 바람직한 놀이 활동을 위한 학교 교육과정 편성·운영 방안[2017 KICE 이슈페이퍼](ORM 2017-66-13)

관계를 회피할 수 있어 고립되는 경향이 있으며(김정숙 & 임영미, 2002), 자기 노력의 결과에 대해 부정적으로 기대하거나 자신의 미래의 모습에 대해 부정적으로 생각하는 경향이 있다. 아동기에 형성되는 자신에 대한 지각과 이에 기초하여 갖게 되는 타인과의 관계는 한 사회의 구성원으로서 적응하는데 중요한 요소로 작용한다. 그러므로 아동기의 긍정적인 자아상은 아동의 원만한 대인관계와 학교생활 적응에 많은 영향을 미친다.

Kahle(1980)은 자존감의 예언효과에 관한 연구에서 자존감의 수준을 조작하지 않고 자존감이 행동에 미치는 영향을 추정할 수 있는 교차 지연 사각형 모형 설계(cross-lagged panel design)를 이용하여 연구한 결과, 개인의 낮은 자존감이 대인관계의 문제를 일으키는 것이지 대인관계의 문제가 낮은 자존감을 가져오는 것은 아니라고 하였다.

자존감은 사회적 상호작용에 기제가 되어 대인관계를 형성하고 유지하는데도 중요한 역할을 한다. Park(2015)은 자존감이 높은 사람은 자신은 물론 타인에 대한 존중과 배려가 높아 원만한 대인관계를 이루는 반면, 자존감이 낮은 사람은 타인과의 상호작용에 제한점이 있어 대인관계에서 다양한 문제를 겪을 가능성이 높다고 하였다. 자존감이 높은 아동들은 자신의 장점이 많고 유능하다고 믿기 때문에 대인관계에서 자신감 있고 당당하게 행동하는 반면, 스스로를 단점이 많고 나약하다고 믿는 사람은 자신감이 없고 소극적으로 행동하게 되기 때문에 대인관계에 어려움을 겪을 수 있다(Bak, Lee, & Song, 2010)

저소득층 아동의 자존감과 대인관계 스트레스와의 관계를 연구한 임구원(2017)의 연구는 자존감이 높은 아동일수록 스트레스를 적게 받고 있는 것으로 나타났고, 대인관계 스트레스와 학업영역이 가장 큰 상관관계를 보였으며, 대인관계 스트레스가 높을수록 학업영역의 스트레스도 높아지는 것으로 나타났다. 자존감에 대한 대인관계의 스트레스 영향은 사회적 자존감, 가정적 자존감, 학업적 자존감이 통계적으로 유의함을 보이고 있다.

대인관계 스트레스와 자살생각 간의 관계에서 자존감의 중재효과를 검토한 신영현 & 박선영(2017)의 연구는 자존감이 친구관계 스트레스의 부정적 영향을 낮지만 유의하게 완화된 것을 알 수 있다. 이것은 청소년에게 친구관계 스트레스가 높더라도 자존감의 수준에 따라 그 부정 영향이 달라질 수 있다는 것을 나타내어 친구관계에서 자존감이 발휘되는 기능의 중요성을 시사한다.

3. 웃음 상실의 상황적 고찰

1) 아동의 불안, 우울

아동기의 부정 정서는 사회적 관계의 질을 낮추고, 타인과의 상호작용을 어렵게 하여 결국 학습과 적응에 지장

을 주게 된다(Gumora & Arsenio, 2002). 부정적 정서는 또래 관계에도 영향을 미친다. 또래 관계에서 고립된 아동은 인기 있는 아동들이나 보통 아동과 비교해 우울 수준이 유의하게 높다고 하였다(Cantrell & Prinz, 1985). 일부 연구에서는 또래 관계가 우울의 원인이 될 수 있다고 하였으나(Monroe, 1983; Parker & Asher, 1987), 우울의 결과 부정적 자아가 형성되고 이는 다시 또래관계 문제의 원인이 된다는 연구도 있다(Boivin, Hymel, & Bukowski, 1995)

인간의 여러 삶의 영역에서 적응을 어렵게 하거나 정서적인 문제로부터 행동 및 신체적 증상까지 다양하게 기능 장애를 가져오는 우울은 교사관계 등 사회적 관계 과잉기대 및 과잉간섭, 방임과 학대 등 부정적 양육태도 또래관계 가정불화 등의 개인적 요인으로 정서 및 행동에 영향을 미치게 된다. 또한 불안은 아동기에 겪는 일반적 정서경험 중 하나이지만 학업문제, 교우관계 등 부적응을 초래하고 성장에 좋지 않은 영향을 미치며 초등학생이 경험하는 불안의 부정적 영향은 그 어느 시기보다 크다고 할 수 있다.

2) 왕따와 소외

학교 안의 교실이라는 공간에서 왕따는 오래전부터 우리 사회에 존재해 오던 문제다. 공격적인 아동들의 학교생활을 따라가 보면 그들이 어떤 아동에게 적대감을 가지고 있는 것을 보게 된다. 특히 파괴적인 상호작용은 또래집단 간에 나타나는 왕따인데 언어적, 신체적으로 구타나 폭행을 하는 공격 행동으로부터, 외부로 드러나지 않으나 집단에서 소외를 시키거나, 또는 괴롭힘으로 심리적인 피해까지를 가해하는 것을 포함한다(Smith, 1991; Conway et al, 2011; 이지영 등, 2016). 최근 들어 아동들에게 스마트폰 보급률이 급증하면서 모바일메신저나 소셜네트워크서비스(SNS)를 활용한 왕따의 신종 수법들이 확산하였다는 점에서 주목할 필요가 있다. 더욱이 온라인상의 왕따는 언제 어디서든 항시 접속이 가능하기에 안전한 장소가 없다는 점과 교사나 부모들에게 쉽게 관찰되지 않는다는 것이 염려가 크다.

교육부가 초·중·고등학교(초4~고2) 학생들을 대상으로 실시한 학교폭력 실태조사에 의하면, 따돌림 당하는 학생의 비율은 26.0%나 되었다. 이는 2020년 코로나-19 상황에서 원격수업 장기화로 대면 수업의 비중이 작아졌음에도 불구하고 2018년부터 왕따의 비율은 지속해서 증가하였으며, 이 수치는 전년 대비 2.8%가 증가한 것으로 나타났다.

왕따를 경험하고 있는 초등학생을 대상으로 한 구체적인 따돌림 사례를 심층 인터뷰 면접으로 보고하였다. 첫 번째, 이유도 알지 못한 채 욕을 듣고 거부당하거나 속덕거리며 대놓고 비난하는 친구들의 단절과 비난, 두 번째, 어떠한 핑계를 대고서라도 받아들이지 않는 끼워주지 않음, 세 번째, 한 명으로부터 시작된 따돌림이 점차 학급 내 친구들에게로 연쇄적인 반응으로 이어지는 도미노 현상으로서의 따돌림, 마지막으로 시비를 걸어 참여자들이 대응하지 않으면 신체적인 폭력을 가하기 시작하는 신체적 폭력으로 번짐을 범주화하였다. 피해 학생은 왕따를 넘어서 신체적

폭력을 당하기까지 한다고 진술한다(김표민, 2013).

왕따 피해 당사자는 고립되어가는 외로움, 우울과 자신들이 하는 노력이 원하는 결과를 만들어내지 못하는 상황이 반복되면서 무기력함을 느끼는 낮은 자존감, 자신에 대한 비난 등의 부정적인 정서 경험의 결과를 가져올 수 있다(Bernstein & Watson, 1997; Konu et al., 2002; 김수선, 2013). 더불어 또래들로부터 고립된 아동은 학교에 대한 강한 거부감으로 등교를 거부하는 학교적응에 심각한 어려움(Olweus, 1994; 김수선, 2001)을 보인다. 이는 학교 생활 전반에 대한 부정적 영향을 주어 학업부진으로 이어지는 경향이 있다(Buhs & Ladd, 2001; 김혜원, 2011).

이러한 또래관계에서 왕따를 경험을 한 아동의 경우, 자신에게도 부정적인 자아개념을 갖게 만들어 학교적응, 자존감, 또래관계 기술이 낮은 내면화 문제뿐만 아니라, 불안증상, 우울증, 분노와 신체적 공격성, 극단적으로 자살 충동과 같은 외현화 문제행동도 발생하는 경우들이 있다(Angold, Costello, & Erkanli, 1995; 권재기, 2011; 김선아, 2009). 아동은 또래관계에서 어려움을 겪을 때 가장 많이 의논하는 대상은 가족이었고, 다음으로는 담임선생님을 찾아갔다. 가족과 교사는 학생 간의 긍정적인 신뢰관계 형성을 위한 상호노력이 필요함을 시사하며 왕따가 발생하였을 때 효과적인 중재가 중요함을 보여준다(김표민, 2013).

3) 양육 스트레스와 통제

신종 코로나바이러스 감염증(코로나19)이 전세계적으로 유행한 지난 2년간 태어난 아이들이 언어, 운동능력 등 전반적 인지력이 팬데믹 이전에 출생한 영유아보다 떨어진다는 연구결과가 나왔다.⁵ 아동 지능수준의 차이가 커진 가장 큰 원인으로 가정 내 상호작용을 손꼽았다. 유사한 연구가 국내에서도 이루어졌는데 굿네이버스의 '아동 재난 대응 실태조사'에 대한 연구 결과를 살펴보면 코로나19로 아동학대가 계속 증가하고 있다는 것이다.⁶ 연구결과에 영향을 미치는 요인으로 이 두 연구에서는 공통적으로 주목한 부분은 부모의 스트레스였다. 코로나19 감염에 대한 우려, 직장을 잃을 수도 있다는 걱정, 재택근무를 하는 부모의 경우에는 일과 양육의 이중고에 시달리면서 아이들과의 상호작용이 현격히 줄었다는 것이다. 또한 아동이 가정에서 보내는 시간이 많다보니 보호자들의 양육 스트레스도 심각하여 체벌, 방임 등 정서학대가 높게 상승했다는 것이다. 보호자의 양육스트레스는 아동의 양육 태도에 직접적인 영향을 미치고 이로 인해 자녀의 인격적인 성장·발달에 커다란 영향을 미치고 있음은 각종 선행연구를 통해서도 쉽게 확인가능하다.

5 영국 가디언은 미국 브라운대 연구진이 최근 발표한 '코로나19 팬데믹이 영유아의 인지 발달에 미치는 영향' 연구 결과를 인용해 보도했다. 해당 연구에 따르면 팬데믹 이전(2011~2019년)에 태어난 3개월~3세 영유아의 지능지수(IQ) 중간값은 100 주변을 맴돌았지만 팬데믹 기간(2020~2021년)에 태어난 영유아의 IQ 중간값은 78밖에 되지 않았다. 연구를 이끈 셴 디오니 브라운대 소아과 조교수는 "절대 단순한 문제가 아니다. 주요 인지장애가 아니고서는 보통 이러한 결과가 나오지 않는다"고 염려를 표했다. 연구진은 향후 인지력 발달에 영유아가 시절 기본적으로 형성된 인지력이 미치는 영향이 상당하다고 설명했다(<https://www.hankyung.com/international/article/2021081332997>)

6 <https://www.ibabynews.com/news/articleView.html?idxno=96207>

부모의 양육태도에 대해 가장 잘 알려져 있는 바움린드는 애정과 통제의 정도를 기준으로 허용적인 부모, 권위적인 부모, 독재적인 부모, 방임적인 부모유형으로 양육유형을 나누고 부모의 양육태도가 자녀의 인격적인 성장·발달에 커다란 영향을 미친다고 강조한다.

양육태도와 관련된 선행연구들을 살펴보면 수용과 거부, 지배와 복종, 애정과 자율, 적대와 통제, 애정과 통제, 적대와 자율 등의 여러 차원(고현선, 2014; 권미나 & 이진숙, 2015; 박진희, 황지연, 정채은, 이예은 & 유미숙, 2011; 배주영, 도현심, 이선희 & 신정희, 2015)에서 파악되어 왔다. 권위주의적 양육태도를 보이는 부모의 특성은 엄격한 통제, 자녀의 행동 및 태도를 절대적 기준에 의해 평가하고 복종이나 권위에 대한 존중, 전통에 대한 가치부여가 크게 작용하고 이러한 이유로 아동의 행동은 내면적으로 불만족이나 위축감을 갖게 되고 외현적으로는 공격적인 성향을 나타내기도 한다.

De la Torre, Garcia & Casanova(2013)는 자녀가 인식하고 있는 부모의 양육형태와 신체적, 언어적 공격 행동, 친구들에게 보이는 화와 적대감과의 관계를 분석한 결과, 부모가 권위주의적 즉, 자녀에 대해 애정의 수준이 높지 않고, 통제는 강할 때, 공격적 행동을 더 보인다고 밝혔다(길혜지 & 황정원, 2017 재인용).

양육태도가 중요한 이유는 청소년기가 되어도 자녀의 내외적인 문제행동에 부모의 양육태도가 영향을 미치는 요소로 작동되기 때문이다. 일반적으로 자녀의 수용감과 자신감은 부모의 수용적인 태도나 정서적인 유대감, 신뢰성 있는 양육태도와 관련이 있다. 지지적인 양육을 받은 자녀는 좌절을 겪고 난 후에도 즉시 문제해결을 위해 노력을 하게 되며 사회생활장면에서도 다른 사람을 성장하도록 도와주고 변화를 자극해주는 역할을 감당하므로 잠재적인 능력을 발휘할 수 있는 창조적이며 역량 있는 사람으로 성장하게 된다.

4) 과도한 교육열과 지나친 경쟁

“의사 선생님, 학원 끊으면 정말로 제 인생도 끝나는 건가요?” 엄마 손을 잡고 소아청소년정신과를 찾은 초등학교 5학년 아동이 의사에게 한 질문이다. 선행학습으로 이름난 학원에 입학한 후 감당할 수 없을 정도의 학원숙제가 쏟아지면서 아동에게 나타나기 시작한 이상행동이다(조선일보, 2017).

우리나라 부모는 사회 전반의 경쟁에서 자녀가 이기기를 바라며, 학생 1인당 월6평균 사교육비용은 27만 2,000원으로 과도하게 지출되었다(경상매일신문, 2021). 2020년 초등학교의 사교육 참여율은 69.2%로 중학생과 고등학생보다 높았다. 부모의 생각을 주입하거나 뜻대로 되지 않는 경우 자녀를 학대하는 때도 많아지고 있다(통계청 & 여성가족부, 2021).

한국사회의 교육열은 학생 자신의 교육받고자 하는 욕구라기보다 자녀의 사회적 성공 혹은 신분상승을 위해 자식을 공부시켜 좋은 대학에 보내고자 하는 부모의 욕구를 의미한다(심미옥, 2017). 부모들은 자녀에게 학교의 정규과정만으로 만족하지 못하고 학교에서 좋은 성적을 받기 위해 학원과 과외로 내몰고 있다. 아동은 방과 후 대부분의 많은 시간을 학원에서 보내고, 연령에 맞지 않는 난이도 높은 선행학습을 강요받게 된다. 이러한 지나친 교육열은 입시 위주의 교육만이 중요하다는 인식을 심어주게 되어 자녀에게 또래 친구를 계속해서 경쟁 상대로 부추긴다. 이는 자녀의 인성 문제에 부정적인 영향을 미치게 된다. 또래 관계에서 사회적 상호작용을 어렵게 하는 등 아동의 발달과정에서 역기능을 초래하고 자아 정체감과 학교적응에 부정적인 영향을 미친다(성정혜 & 김준경, 2019; 윤소정 & 김진욱, 2016; 임지원 & 이용남, 2015).

한국청소년정책연구원(2019)은 우리나라 아동의 삶의 질 수준을 OECD 16개국과 비교한 결과, 우리나라 초등학생의 하루 평균 학습시간은 6시간 49분이었다. 이는, 5시간 전후인 OECD 다른 국가들에 비하면 2시간가량 긴 것으로 나타나 과도한 학습량이 초등학생에게 삶의 질을 저하시키는 요인으로 밝혀졌다. 또한, 학교성적과 선생님과의 관계에 대한 만족도도 전 세계적으로 최하위라는 점에서 초등학생부터 이미 과도한 사교육으로 인한 자유시간 결여와 학업 스트레스로 인해 삶의 만족도가 저하되는 경험을 하고 있음을 알 수 있었다. 특히 성적의 절대적인 점수보다 타인과의 비교를 통한 주관적 만족도가 저하되는 경향을 보였다(안재진, 2017).

이러한 부모의 과도한 교육열과 지나친 경쟁의 분위기는 친구관계에도 관련성이 있어 또래로부터 따돌림을 당할 가능성이 크며, 자기 스스로를 쓸모없는 존재로 인식함으로써 낮은 자아존중감이 형성될 수 있는 것으로 나타났다(조옥선 & 백진아, 2014).

5) 부족한 여가활동

학령기 아동의 사회적 활동은 가정에서 또래집단으로 이행되어 간다. 심리적 안정감과 긍정적인 자아개념을 바탕으로 적응적인 사회적 인간으로 살아가는데 필요한 사회화를 배우게 된다. 또한 신경근육체계의 기능이 일반적인 놀이나 운동을 통해서 점차 발달한다. 또래와 어울리기, 성역할 학습, 기본적 지식(읽기, 쓰기, 계산하기) 학습, 양심과 가치관 형성 등의 과업을 이루어야 한다(최태산 & 조미정, 2010).

그러나 최근 우리나라 현실은 학령기 아동들을 과도한 학업 경쟁 속으로 몰아넣어 놀이시간을 빼앗겨 버렸다. 학령기의 놀이와 학습의 심각한 불균형은 우리나라에서 아주 오래전부터 지속되어온 현상이다. 과도한 사교육과 학습시간으로 인해 당연히 아동의 놀이와 여가활동 시간은 매우 부족해지게 되었다. 한국 청소년 활동 진흥원(2018년)은 초등학교 4~6학년에서 평일 방과 후 집에서 주로 하는 활동을 조사한 결과 약 10명 중 3명의 초등학교생이 스마트폰으로 유튜브나 SNS를 하였다. 집에서 혼자서 숙제를 하거나 학습지를 하는 등 공부하는 학생도 전체 학생의

23%로 조사되었다. 반면, 친구와 함께 술래잡기와 보드게임 등의 놀이를 하는 아이들은 전체 100명 중 2명밖에 안 되어 아이들의 기본적인 놀이시간이 부족하며 더불어 놀이의 내용이 빈약함을 알 수 있다.

놀이 부족으로 인한 삶의 만족도 저하는 행복감에만 영향을 미치는 것이 아니라 아동의 삶과 건강, 발달 전반에 영향을 줄 뿐만 아니라 정신건강에도 중요한 역할을 하고 있음을 경험적인 연구결과가 전하고 있다(최태산 & 조미정, 2010). 초등학교 고학년은 신체 길이가 성장하면서 인대와 뼈의 안정성과 근력이 향상되는 생리적 기능이 발달하게 시기이다. 신체가 강해지면서 아동들은 신체 운동을 더 하고 싶어 한다(최태산 외, 2008). 놀이에 따르는 달리기, 뒹꾸기, 던지기 등의 운동 활동이 섬세한 근육을 정교하게 발달시켜 운동기능의 향상과 신체의 균형 있는 발달 및 적응능력을 촉진시킨다(김영진, 김영환 & 김영선, 2007). 감각을 통해 얻는 작은 경험들이 인지구조를 조직적이고 체계적으로 확장시켜준다. 이밖에도 놀이에 내포된 도덕적 규범, 사회적 가치, 역할 등 사회와 문화를 학습하게 된다(이소은 & 이순형 2009; 조미정, 2012).

그러나 현실은 아동들의 놀이 활동공간의 부족으로 학교 운동장, 대신 교실과 동네 놀이터 대신 집안에서 놀 수 밖에 없으며 대부분의 여가는 수업시간의 문자 메시지, 동영상 다운로드, 통화 등으로 스마트폰을 가장 많이 사용하고 있다(한국보건사회연구원, 2019). 이러한 제한적인 놀이내용과 스마트폰 중독은 신체 · 정서 · 사회적 측면에서 문제를 발생시킬 수 있다(배성민, 2015).

어린이 웃음 상실에 관한 문헌 고찰에 대한 토론문

연구선(기독교상담학 박사)

‘어린이 웃음’에 관한 앞선 연구가 없었던 것처럼 ‘어린이 웃음상실’에 대한 선행연구를 찾아가는 길도 매우 험난한 작업이었으리라 짐작된다. 힘든 과정이었지만 그만큼 본 연구가 특별하고 의미가 있다고 생각한다. 그래서 연구의 결과물이 웃음을 잃어가는 어린이들의 문제에 도움을 주고, 그 요인들을 감소시켜나가는 적절한 프로그램으로 더 큰 열매를 맺을 것이라고 기대하게 된다. 그리고 모든 어린이와 상호작용하는 학부모 및 교사를 위한 지침서 등에 반영되어 관계의 현장에 개입되고 실천되어지길 소망한다. 이러한 바람과 함께 토론자는 어린이의 웃음상실에 대한 연구의 시작을 여는 이론적 배경에 대해서 함께 살펴보고 생각을 나누고자 한다.

연구자의 앞선 ‘어린이와 웃음연구’를 통해서 어린이의 웃음에 대한 충분한 이해가 있었기에, 어린이의 상실된 웃음에 관한 미지의 숲도 헤쳐 나갈 수 있었으리라 생각된다.

연구자는 어린이의 행복한 웃음 상실에 영향을 미치는 요인을 개인 심리 내적인 요인과 사회관계 측면에서의 외적인 요인으로 나누어 균형 있게 설명하고 있다. 개인적인 요인으로 아동의 정서발달과 자존감, 아동의 행복감과 주관적 안녕을 들어 연구의 절차 및 결과까지 잘 이어갔다고 볼 수 있다. 개인 외적 요인으로서는 가족요인, 학교요인—

또래 및 교사와의 관계, 학업스트레스를 그리고 지역사회 요인으로 세분화하여 규명한 것은 외부의 힘에 의해 웃음이 상실 될 수 있음을 확인하는 중요한 배경이 되었다. 자존감과 대인관계 변수간의 관계를 통해서 심리정서적인 부분이 웃음상실과 연관 되어 있음에 대해서도 소개해 주고 있어 글을 읽는데 큰 도움이 되었다.

문제가 없는 글이나 조금 트집을 잡은 토론자의 생각으로는 웃음상실에 영향을 미치는 요인과 상황적 고찰이 상이한 내용이 아니라, 오히려 동일한 범주로 여겨져서 분류하기 보다는 각 요인의 범주에 맞게 고찰 내용이 포함되는 것이 더 탄탄한 이론적 근거가 되었을 것이라고 생각한다. 예를 들어 상실의 영향을 미치는 어린이 개인의 요인 중 아동정서의 불안과 우울은 자생적으로 생성되기 보다는 상호작용하고 있는 모든 이유들로부터 파생되기 때문에 웃음 상실의 상황적 고찰에 나열된 양육태도 등을 이러한 요인에 포괄하여 설명하는 것이 토론자에게는 합리적으로 여겨진다. 그리고 어린이의 다양한 웃음 중 특별히 행복한 웃음에 집중한 이유도 충분히 설명되어 있지 않아 궁금한 지점이다.

상실의 사전적 의미는 기억, 정신, 자격, 권리 따위를 잃어버리거나 빼앗김이다. 사전적 의미에 비춰본다면, '어린이의 행복한 웃음상실'은 어린이의 정서발달과 자존감 그리고 어린이가 느끼는 행복감과 주관적인 안녕을 누릴 자격, 권리를 잃어버리거나 빼앗기는 것과 일치한다고 볼 수 있다. 이러한 맥락에 대해 본 연구는 상실의 의미를 충분히 다루고 있다는 생각이다.

어려운 주제를 통해 어린이에 대한 연구를 지속하고 있는 연구진에게 찬사를 보내며, 두 가지의 기대를 가져본다. 하나는 연구의 결과물이 '어린이 박물관'의 다양한 프로그램에 녹아지고, 상황에 맞는 적절한 개입을 통해서 웃음을 잃어가는 어린이들에게 실질적인 도움을 줄 수 있기를 바란다. 다른 하나는 '웃음연구'의 결과는 린이 웃음상실 연구하는 기폭제가 되었다고 볼 수 있다. 하여 다음 연구는 어떠한 주제로 다루어질지 기다려지며, 바라기로는 어린이 심리 정서의 한 주제를 좀 더 깊이 다루는 연구로 이어지면 어떨지..... 예컨대, 팬데믹으로 발생한 일상의 혼란이 어린이의 정신건강에 타격을 주고 있는 만큼 감염병에 대처하는 어린이 정신건강-어린이 우울증-을 지원하기 위한 연구가 필요한 시점이라고 생각된다. 너무 큰 기대가 아니라고 믿어 본다.

어린이 웃음상실 모형의 프로세스 탐색

민순덕(칼빈대 외래교수)

1. 서론

본 연구의 목적은 경기도어린이박물관의 웃음연구 시리즈 1차년도에서 수행된 어린이의 웃음 유발동기에 대한 연구 결과를 바탕으로 2차년도 어린이의 웃음상실요인을 탐색하는 것을 목적으로 한다. 아동은 주로 친구관계에서 행복한 감정을 표현하는 방식인 웃음이라는 기제를 통해 상호작용하면서 긍정적인 정서와 행복감을 추구한다. 본 연구는 이러한 아동의 특징을 기반으로 웃음상실을 특별히 '행복한 웃음'으로 범주를 제한함으로써 좀 더 구체적이고 역동적인 웃음상실의 상호작용과정을 탐색하는데 주력하였다. 이를 통해 어린이의 웃음상실에 대한 의미를 조명함으로써 어린이를 이해하고, 이를 기반으로 다양하고 적절한 어린이를 위한 프로그램 개발 방향을 제시하고자 한다.

본 연구의 내용은 첫째, 어린이 웃음 상실요인 탐색으로 문헌연구와 1차년도의 연구결과를 통해 어린이 웃음 상실요인에 대한 다차원적인 접근이 이루어졌으며, 참여 어린이를 대상으로 미술 활동 중심의 초점집단면접을 진행하여 웃음의 상실요인을 도출하였다. 둘째, 어린이 웃음 상실모형의 구조화를 통해 웃음연구에 참여한 어린이 초점집단을 대상으로 1차년도에 개발된 웃음 척도와 자존감, 대인관계 척도를 적용하여 집단유형화 작업을 실시하였다. 이어서 어린이 웃음 유형에 따른 웃음 상실요인의 상호작용과정 구조화 및 보호요인 규명을 위한 작업을 진행하였다.

본 연구에서는 참여어린이 31명을 면접하고 진술문을 수집한 후, 총 57개의 진술문을 재정리하여 34개의 최종 진술문을 확보하였다. 진술문 군집화 과정은 전문가로 구성된 자문단의 참여로 진행되었으며, 진술문 군집 분류 결과를 확정하고 최종 9개의 군집으로 결정하였다. 9개의 군집은 아동의 심리내적 차원과 심리외적 차원의 요소로 구성되어 있으며, 그 내용은 다음과 같다. '다른 사람들의 평가(군집1)', '성과 없는 노력(군집2)', '빼앗긴 자율(군집3)', '어찌 못하는 불편(군집4)', '잘해야 한다는 부담(군집5)', '성가신 강요(군집6)', '곤란한 친구관계(군집7)', '소외당하는 나(군집8)', '예상치 못한 실망(군집9)'으로 구성되어 있다. 마지막으로 상호작용을 시각화하여 보여준 상호작용 질적 분석법을 통해 어린이 웃음상실 구성요소의 상호작용 분석을 실시하였다. 이를 바탕으로 군집관계표, 상호연관도표, 체계영향도식이 결과물로 도출되었다.

II. 연구결과

1) 참여집단의 상호작용분석

호작용 질적 분석법에 의해 도출된 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정에 대해 논하면 다음과 같다.

첫째, 어린이 웃음상실 모형은 외부적인 차원의 강요가 심리내적 차원의 어려움으로 귀결되는 일련의 과정으로 정리된다. 이 과정에서 '성가신 강요(군집6)'는 주요동인으로서 동인체계를 이끌어가고, '예상치 못한 실망(군집9)'은 주요성과로서 성과체계의 방향을 결정한다. '성가신 강요(군집6)'는 '성과 없는 노력(군집2)'과 '곤란한 친구관계(군집7)'로 영향을 미치고, 이것은 다시 '다른 사람들의 평가(군집1)'로 모이게 된다. 다음은 전환축인 '소외당하는 나(군집8)'를 거쳐 '빼앗긴 자율(군집3)'로 그리고 '잘해야 한다는 부담(군집5)'으로 '어찌 못하는 불편(군집4)'에서 마지막으로 '예상치 못한 실망(군집9)'에 귀결된다.

선행연구를 살펴보면, 아동, 청소년들은 스트레스를 필요이상으로 많이 경험하고 있다. 그 원인 중 가장 큰 비율을 차지하는 것이 바로 학업문제(67.0%)이며, 다음이 진로문제(13.8%)이다(청소년 백서, 2006), 특히 학업수행 과정은 중·고등학교 뿐만 아니라 초등학교까지 시험불안과 같은 학업의 문제를 겪으면서 부정응적인 학교생활을 하고 있는 것이 현실이다(김태승, 2011). 본 연구에서도 공부나 학습에 대한 진술문이 포함되어 있는 '성가신 강요(군집6)'는 아동들이 웃음을 잃는데 높은 영향력을 미치는 것으로 나타나고 있다. 이는 선행연구에서 주로 아동이 느끼는 스트레스 유발 상황에 대해 단순히 정량적 방법을 측정하는데 그쳤다면, 본 연구에서는 정량적 방법과 함께 아동의 구체적 진술을 통해 웃음상실 요인에 대한 순차적인 상호작용을 도출하고 있다. 이는 새로운 형식의 정성적 방법을 적용하여 구체적이고 생생한 상황을 발견하고 있음을 알 수 있다.

이와 같이 '성가신 강요(군집6)'는 외부적 상황이 강요나 압력으로 개입되면서 아동에게 스트레스와 행복감의 상실로 그리고 행복감을 표현하는 중요한 수단인 웃음을 잃게 하는데 단초가 되는 주요동인으로 작동하고 있는 것을 알 수 있다.

또한 인간은 삶의 영역에서 정서적인 문제로 다양한 어려움을 겪게 되는데 그 중에서 부정적인 사고인 불안, 우울은 심리내적인 측면으로 영향을 미치게 된다. 특히 아동의 경우, 본격적인 학습을 시작하는 시기이기에 지나친 경쟁과 비교로 인한 좌절, 실망 등을 겪게 된다. Youngren & Lewinsohn(1980)의 연구에서도 우울은 일상생활에서 지속적인 부정적 생각과 개인의 심리적 안녕을 심각하게 위협하는 부정적 심리변인으로 밝히고 있다. 최순옥 외(2021)의 연구에서도 일반적으로 우울한 사람은 자기상을 부정적으로 인식하고 자신의 미래에 대해 부정적인 사고를 반복하므로 삶에 대해 불행감을 느낀다고 한다.

종합하면, 본 연구에서 나타나는 어린이 웃음상실 모형의 최종적인 주요성과는 '예상치 못한 실망(군집9)'이라는 심리내적 차원의 부정적인 정서로 귀결되는 것과 그 맥을 같이 한다.

둘째, 어린이 웃음상실 모형에서 나타난 동인체계는 '성가신 강요(군집6)'가 아동의 심리내적 차원인 '성과 없는 노력(군집2)'과 심리외적 차원인 '곤란한 친구관계(군집7)'로 영향을 미치는 것을 알 수 있다. '성가신 강요(군집6)' 중 "내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때(진술문 5)"는 아동들이 웃음을 잃는데 높은 영향력을 미치는 것으로 나타나고 있으며, 웃음상실을 해결하는데 있어서도 어려움을 느끼는 것으로 보인다. '성가신 강요(군집6)'가 아동의 심리내적 차원인 '성과 없는 노력(군집2)'으로 영향을 주는 측면에서는 아동들의 공부나 성적에 관련된 요인이 웃음을 상실하는데 어떻게 작용하고 있는지 다음 아동의 면접내용을 통해서도 확인할 수 있다.

“예를 들어 야 너 이번에 100점 안 맞으면 안된다. - 중략- 아까 말했듯이 그냥 100점 까지를 올릴 수 있는데 70까지 밖에 못해요. (참여자25)”

‘성가신 강요(군집6)’는 또 다시 심리외적 차원인 ‘곤란한 친구관계(군집7)’로 영향을 미치는데, 이는 강요의 형태가 친구에게서 발생했을 때, 친구관계에서 어려움을 느끼게 되어 웃음을 상실하게 된다는 것이다.

“친구가 부탁을 했는데 어렵거나 아니면 나한테 성가신 부탁을 했어요. 그래서 못 들어준다고 했는데 그 친구는 그거를 곤란하게 할 수 있어요. (참여자22)”

이것은 다시 '성과 없는 노력(군집2)'에서 '다른 사람들의 평가(군집1)'로 흐르는 축과 '곤란한 친구관계(군집7)'에서 '다른 사람들의 평가(군집1)'로 영향을 주는 축이 모이게 된다. 먼저 '성과 없는 노력(군집2)'이 '다른 사람들의 평

가(군집1)'로 영향을 미치는 과정을 해석하면, 아동은 학업이나 특별활동 등에서 자신의 노력과 달리 그 결과가 좋지 않을 때 크게 실망하게 됨을 알 수 있다. 또한 아동은 자신의 노력과 달리 그 결과가 기대에 미치지 못하고 다시 그 결과는 타인의 부정적인 평가를 받게 되면서 웃음이 상실되는 경험을 하게 된다.

또 다른 축인 '곤란한 친구관계(군집7)'에서 '다른 사람들의 평가(군집1)'로 영향을 주게 되는데, 이 과정에서는 아동의 특징 중 하나인 또래관계의 중요성을 확인할 수 있다. 아동은 또래 친구들과 많은 시간을 보내는 시기이기에 친구들과 관계를 맺는 방식에 따라 사람들의 평가가 달라지는 것을 알 수 있다.

동인체계의 마지막 과정인 '다른 사람들의 평가(군집1)'는 '소외당하는 나(군집8)'로 영향을 주는데, 이는 주로 학교장면에서 발생하는 자신의 모습이 다른 친구들로부터 평가를 받게 되면서 그 결과로 왕따와 같은 소외의 경험을 하게 된다고 밝히고 있다.

셋째, 어린이 웃음상실 모형의 전환축인 '소외당하는 나(군집8)'를 기준으로 후반부는 주요성과들의 상호작용이 체계화된 것이다. 이러한 성과체계는 '빠앗긴 자울(군집3)'에 영향을 주면서 시작된다. 아동에게 있어서 소외의 경험은 아동의 감정을 심각하게 훼손시키게 되어 아동이 행사할 수 있는 자율적인 권리를 침해받게 된다는 것이다.

그리고 '빠앗긴 자울(군집3)'은 '잘해야 한다는 부담(군집5)'으로 영향을 주는데, 아동들의 진술문 중 “더 놀고 싶은데 해야 할 일(숙제, 공부 등)이 있어서 그만 놀아야 할 때(진술문 9)”는 아동들에게 미치는 영향력이 크게 나타나고, 아동의 해결의 어려움도 비교적 높게 나타나고 있어서 아동에게 웃음을 상실하게 하는 요인으로 작용하고 있음을 알 수 있다. 그러므로 아동은 자신이 해야 하는 일 중에서 특히 공부나 숙제를 수행하지 못했을 때 부모나 선생님의 지시인 외부적 요구가 상당한 부담으로 작용하고 있음을 알 수 있다.

'잘해야 한다는 부담(군집5)'은 '어찌지 못하는 불편(군집4)'으로 영향을 미치는데, 이는 아동 자신이 역할을 수행하면서 시간이 부족하거나 심리적 압박감으로 인한 불편감을 호소하는 것으로 해석된다. 이러한 불편감은 대다수 아동들이 좋아하는 '게임(참여자 26)'이라는 장치를 통해 웃음상실의 감정을 해소하려는 보호요인으로 나타나고 있다.

결국 '어찌지 못하는 불편(군집4)'은 최종적으로 주요성과인 '예상치 못한 실망(군집9)'으로 귀결되는데, 아동은 “공공장소에서 상대방이 규칙을 안 지킬 때(진술문 8)”와 “내가 싫어하는 사람이 나타날 때(진술문 25)”는 아동의 웃음상실에 영향력이 큰 것으로 나타난다. 특히 “공공장소에서 상대방이 규칙을 안 지킬 때(진술문 8)”는 아동에게 해결의 어려움으로 나타남으로써 아동으로 하여금 더욱 어려운 상황으로 이끌어 간다는 것을 보여준다. 그러므로 아동은 자신이 어찌할 수 없고 해결하기 어려운 상황에서 심리적으로 위축됨으로써 실망감을 갖게 되는 과정을 거치면서 웃음을 상실한다고 해석할 수다.

어린이 웃음 상실의 성과체계를 살펴본 결과, 외부로부터 빠앗긴 자울(군집3)은 부담(군집5)과 불편(군집4) 그리고 실망(군집9)으로 이어지면서 웃음상실의 매커니즘이 심리내적요인으로 최종 귀결됨을 알 수 있다.

본 연구결과를 종합하면 어린이 웃음 상실모형은 아동의 심리외적요인에서 출발하여 아동의 심리내적 차원으로 그 영향이 수렴되는 과정을 보여주고 있다.

2) 자존감과 대인관계간의 유형별 상호작용분석

상호작용 질적 분석에 의해 도출된 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중에서 자존감과 대인관계를 변수로 놓고 각각을 측정하여 유형별로 나누어 보았을 때, 그 특징을 논하면 다음과 같다.

(1) 자존감 상/대인관계 상(유형1)

첫째, 자존감(상)/대인관계(상)인 유형1의 경우, 어린이 웃음상실 모형은 '성가신 강요(군집6)'가 주요동인으로 동인체계를 이끌어가고, '어찌지 못하는 불편(군집4)'은 주요성과로서 성과체계의 방향을 결정한다.

둘째, 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중 유형1(자존감 상/대인관계 상)에서 나타난 동인체계는 주요동인인 '성가신 강요(군집6)'에서 시작되어 '성과 없는 노력(군집2)'으로 다음은 '예상치 못한 실망(군집9)'으로 다시 '곤란한 친구관계(군집7)'에서 '다른 사람들의 평가(군집1)'로 그리고 다시 '성가신 강요(군집6)'로 순환하면서 서로 영향을 주고받는 역동적 구조를 보인다.

자존감과 대인관계가 모두 '상'인 유형1의 경우, 어린이 웃음 상실요인은 심리내적차원인 '노력'과 '실망'에서 심리외적차원인 '관계'와 '평가'의 문제로 그 영향이 미치면서 순환하는 구조를 보인다. 이러한 순환회로는 어린이 웃음 상실 요인을 성과체계로 연결하는 구조로서 특별히 '예상치 못한 실망(군집9)'은 순환구조에서 전환축의 역할을 하게 된다. '예상치 못한 실망(군집9)' 중 “날씨나 코로나-19같은 상황으로 인해 계획된 일(여행, 외출 등)이 취소될 때(진술문 11)”와 “내가 소중히 아끼는 물건이 망가질 때(진술문 27)”는 웃음상실의 영향력을 크게 미치며 아동이 해결하기에 어려움을 느끼는 것으로 나타난다. 이는 아동이 웃음상실을 겪게 되는데 유의미하게 작용함을 알 수 있다. 또 다른 순환회로의 연결고리인 '곤란한 친구관계(군집7)'에서 “친한 친구와 놀다가 싸울 때(진술문 21)”와 같은 진술문은 아동에게 웃음상실의 영향력이 크고, 아동 스스로 해결하는데 어려움으로 작용한다고 해석된다.

셋째, 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중 유형1(자존감 상/대인관계 상)에서 나타난 성과체계는 전환축인 '예상치 못한 실망(군집9)'에서 '소외당하는 나(군집8)'로 흐르고 있다. 또 하나의 축은 '곤란한 친구관계(군집7)'에

서 ‘빼앗긴 자울(군집3)’로 영향을 미치는 구조를 볼 수 있다. 먼저 ‘예상치 못한 실망(군집9)’에서 ‘소외당하는 나(군집8)’는 이어서 ‘잘해야 한다는 부담(군집5)’으로 그리고 마지막 ‘어찌지 못하는 불편(군집4)’인 주요성으로 귀결된다. 이는 어린이가 웃음을 잃게 되는데 중요하게 작용하고 있는 ‘관계’의 차원을 일관적으로 보여주고 있음을 알 수 있다. 또한 ‘곤란한 친구관계(군집7)’에서 ‘빼앗긴 자울(군집3)’을 통해 마지막 주요성으로 ‘어찌지 못하는 불편(군집4)’으로 종결되는 구조를 보이고 있다. 이 축에서 시작된 ‘친구관계’에서 알 수 있듯, “왕따를 막기 위해 친구들에게 대화나 행동을 한 번씩 생각하게 하고 친구들이 기분 나쁘지 않기 위해서 생각(참여자7)”이라는 보호요인을 통해 극복하려는 모습이 인상 깊게 발견된다.

유형1의 모형을 종합하면, 어린이 웃음 상실의 성과체계는 ‘소외’와 심리적인 ‘부담’을 느껴서 결국은 ‘불편’으로 이어지는 심리내적차원과 또 다른 축인 ‘친구관계’에서 ‘빼앗긴 자울’이 ‘불편’이라는 결과를 보이는 심리외적차원이 결국 웃음상실의 구조로 귀결된다고 해석할 수 있다.

(2) 자존감 상/대인관계 하(유형2)

첫째, 자존감(상)/대인관계(하)인 유형2의 경우, 어린이 웃음상실 모형은 ‘성가신 강요(군집6)’가 주요동인으로 동인체계를 이끌어가고, ‘예상치 못한 실망(9)’은 주요성으로서 성과체계의 방향을 결정한다.

둘째, 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중 유형2(자존감 상/대인관계 하)에서 나타난 동인체계는 주요동인인 ‘성가신 강요(군집6)’에서 시작되어 ‘성과 없는 노력(군집2)’과 ‘다른 사람들의 평가(군집1)’로 순환하면서 서로 영향을 주고 있다.

유형2(자존감 상/대인관계 하)의 경우, 어린이 웃음 상실의 구성동인 중, ‘성과 없는 노력(군집2)’은 동인체계를 역동적으로 순환하면서 성과체계로 연계하는 연결고리의 역할을 하고 있다. 특히 “내가 열심히 노력했지만 시험성적, 음악, 미술 등에서 결과가 좋지 않을 때(진술문 21)”의 진술문을 보면 아동에게 웃음상실의 영향력이 크고, 아동 스스로 해결하는데 어려움으로 작용한다고 해석된다. 결론적으로 자존감이 높지만 대인관계에 어려움을 겪는 아동들은 강요에서 시작하여 스스로의 노력과 타인의 평가에 순차적인 영향을 받는 순환구조를 보인다.

셋째, 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중 유형2(자존감 상/대인관계 하)에서 나타난 성과체계는 삼각형과 삼각형 모양의 두 개의 순환구조를 갖고 있다. 먼저 삼각형의 순환은 ‘성과 없는 노력(군집2)’에서 ‘소외당하는 나’(군집8)와 ‘잘해야 한다는 부담(군집5)’ 그리고 ‘어찌지 못하는 불편(군집4)’으로 이어지는 구조이다. 다음은 ‘잘해야 한다는 부담(군집5)’이 ‘곤란한 친구관계(군집7)’와 ‘빼앗긴 자울(군집3)’로 순환하는 삼각형의 구조이다. 특별히 두 순환구조를 연결하는 ‘잘해야 한다는 부담(군집5)’은 어린이 웃음상실의 역동성을 잘 보여주는 중요한 고리 역할을 하

고 있다. “마무리해야 하는 상황(숙제, 그림 등)에서 시간이 부족할 때(진술문 20)”와 “발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때(진술문 23)”의 상황에서 보여주듯, 아동이 웃음을 잃는데 영향력의 정도가 크고 해결하기에는 어려움을 느끼는 것으로 나타나고 있다. 마지막으로 ‘어찌지 못하는 불편(군집4)’이 ‘예상치 못한 실망(군집9)’으로 귀결되면서 유형2(자존감 상/대인관계 하)인 아동의 웃음상실의 주요성으로 도출된다.

유형2(자존감 상/대인관계 하)의 어린이 웃음 상실 모형의 성과차원을 종합하면, 심리내적요인(삼각형)인 소외, 부담, 불편으로 이어지는 순환고리와 심리외적(삼각형)인 관계성으로 대표되는 친구관계와 자울의 박탈이라는 또 하나의 순환고리가 맞물리는 구조를 보이고 있다. 특히 ‘잘해야 한다는 부담(군집5)’은 심리내적 차원과 심리외적 차원을 연결하면서 역동적인 순환구조를 보이는 핵심요인으로 해석된다.

유형2(자존감 상/대인관계 하)의 아동은 자존감이 높고 대인관계가 낮은 것으로 보아 자신의 세계가 분명하지만 소통구조가 원활하지 않음으로 인해 내적인 갈등이나 생각들이 복잡하게 일어날 것으로 추론할 수 있다. 이러한 아동의 특징을 고려한다면 본 연구에서 밝히고 있는 어린이 웃음 상실 모형이 두 개의 순환구조로 활발한 상호작용을 하는 이유를 설명하는데 의미 있는 해석이 될 수 있다.

(3) 자존감 하/대인관계 상(유형3)

첫째, 자존감(하)/대인관계(상)인 유형3의 경우, 어린이 웃음상실 모형은 ‘다른 사람들의 평가(군집1)’가 주요동인으로 동인체계를 이끌어가고, ‘어찌지 못하는 불편(군집4)’과 ‘예상치 못한 실망(군집9)’이 주요성으로서 성과체계의 방향을 결정한다.

둘째, 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중 유형3(자존감 하/대인관계 상)에서 나타난 동인체계는 주요동인인 ‘다른 사람들의 평가(군집1)’에서 시작하여 ‘성가신 강요(군집6)’를 거쳐 ‘곤란한 친구관계(군집7)’로 이어지는 순환구조이다. 다시 ‘성가신 강요(군집6)’는 ‘성과 없는 노력(군집2)’을 거쳐 ‘소외당하는 나(군집8)’에 영향을 준다.

유형3(자존감 하/대인관계 상)의 경우, 비교적 소통이 잘 되지만 자존감의 상태가 낮기에 타인의 평가에 비중을 둔다고 해석 할 수 있다. 그러므로 본 유형의 어린이 웃음 상실의 구성요인들은 타인의 평가에 민감하게 되고 그것이 외부적인 강요를 거쳐 결국 성과 없는 노력으로 이어지면서 순환하는 역동성을 보이고 있다.

셋째, 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중 유형3(자존감 하/대인관계 상)에서 나타난 성과체계는 전환축인 ‘소외당하는 나(군집8)’에서 ‘빼앗긴 자울(군집3)’을 거쳐 주요성으로 ‘예상치 못한 실망(군집9)’으로 종결된다. 또 다른 축은 ‘빼앗긴 자울(군집3)’에서 ‘잘해야 한다는 부담(군집5)’을 거쳐 ‘어찌지 못하는 불편(군집4)’과 ‘예상치 못한 실

망(군집9)'으로 영향을 미치고 있다. 특별히 전환축인'소외당하는 나(군집8)'에서 "친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때(진술문 26)"의 상황은 아동이 웃음을 잃게 되는데 아주 큰 영향을 주고, 그 상황을 해결하는데 있어서도 어려움을 가장 심하게 느끼고 있음을 알 수 있다. 또한 '잘해야 한다는 부담(군집5)'은'소외당하는 나(군집8)'를 '어찌지 못하는 불편(군집4)'과 '예상치 못한 실망(군집9)'으로 연결하는 고리의 역할을 하고 있다. 특별히 '잘해야 한다는 부담(군집5)'에서 "발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때(진술문 23)"의 상황은 아동에게 웃음상실의 영향력을 크게 미치고, 해결의 어려움도 높게 측정되고 있다.

유형3의 어린이 웃음 상실의 성과체계를 종합하면, 한 축은 소외된 나는 자울을 빼앗기게 되어 결국 실망을 하게 됨을 알 수 있다. 또 다른 축은 잘해야 하는 압박감에서 불편한 마음으로 이어짐으로써 결국 어린이 웃음상실의 주요성과는 심리내적 차원으로 도달하게 됨을 알 수 있다.

(4) 자존감 하/대인관계 하(유형4)

첫째, 자존감(하)/대인관계(하)인 유형4의 경우, 어린이 웃음상실 모형은 '성과 없는 노력(군집2)'이 주요동인으로 동인체계를 이끌어가고, '소외당하는 나(군집8)'와 '예상치 못한 실망(군집9)'이 주요성과로서 성과체계의 방향을 결정한다.

둘째, 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중 유형4(자존감 하/대인관계 하)에서 나타난 동인체계는 주요동인인 '성과 없는 노력(군집2)'에서 시작되어'다른 사람들의 평가(군집1)'를 거쳐'빼앗긴 자울(군집3)'로 이어지고 다시'성가신 강요(군집6)'에 영향을 미친다.

유형4(자존감 하/대인관계 하)의 어린이 웃음 상실의 구성요인들을 살펴보면, 먼저 성과 없는 노력에서 외부의 평가로 인해 자울이 사라지는 구조를 보인다. 자존감이 낮고 대인관계가 어려운 아동들의 경우는 대부분 소통이 어렵기에 혼자서 자신의 노력을 하지만 자존감이 낮기 때문에 타인의 평가에 민감해지게 되고 그에 따른 자울의 폭이 제한받을 수밖에 없다.

셋째, 어린이 웃음상실 모형의 상호작용과정 중 유형4(자존감 하/대인관계 하)에서 나타난 성과체계는 전환축인'성가신 강요(군집6)'에서'곤란한 친구관계(7)'로 그리고'잘해야 한다는 부담(군집5)'에서'어찌지 못하는 불편(군집4)'이'예상치 못한 실망(군집9)'으로 귀결되고 있다. 다른 축은'성가신 강요(군집6)'가 '소외당하는 나(군집8)'로 영향을 미치고 있음을 알 수 있다.

유형4의 어린이 웃음 상실의 성과체계를 종합하면, 관계의 문제 중, 특히 친구관계의 어려움에 영향을 미치게

되고 그것이 점차 부담과 불편을 느끼며 실망과 소외에 이르게 하는 심리내적차원의 결과로 이어지면서 웃음상실을 겪게 됨을 알 수 있다.

3) 어린이 웃음상실 모형에 대한 자존감과 대인관계 변수의 적용

어린이 웃음상실 모형의 상호작용을 자존감과 대인관계 변수와의 관계를 분석하여 논하면 다음과 같다.

(1) 자존감이 높은 집단의 적용

자존감이 높은 집단인 유형1, 유형2의 경우, 두 집단 모두 웃음상실의 주요동인이'성가신 강요(군집6)'에서 출발하고 있다. Reasoner(1982)는 자존감이 높은 사람은 주위환경이나 사회적으로 안정감을 느끼고 소속감을 가지며 당면한 문제에 대하여 자신감을 가지고 도전하여 성취감을 높일 뿐만 아니라 자기 행동에 대하여 책임을 질 줄 안다고 하였다. 이렇듯 자존감이 높은 사람은 자신감과 도전의식 그리고 성취감이 크게 작용하고, 주체적이고 자율적인 경향성을 갖기 때문에 자신에게 주어진 외부적 상황이 강압적일 때 민감하게 반응하게 되면서 웃음을 잃게 되는 것으로 추론할 수 있다. 그러므로 본 연구에서도 자존감이 높은 집단의 아동의 경우, 웃음상실 모형 상호작용은 '성가신 강요(군집6)'가 주요동인으로 작동하고 있음을 보이고 있다.

(2) 자존감이 낮은 집단의 적용

자존감이 낮은 집단인 유형3, 유형4의 경우, 두 집단 모두 어린이 웃음상실 모형의 동인체계에서'다른 사람들의 평가(군집1)'가 위치하고 있다. Branden(1992)은 자존감이 낮은 청소년은 부정적인 자기 태도로 인하여 소심하고 억압적이며 도전과 모험심이 부족하고, 타인을 지나치게 의식하고 의존적이라고 하였다. 이는 자존감이 낮은 사람은 타인의 평가나 비교에 민감하게 반응하여 정서적으로 어려움을 느끼게 되면서 웃음을 잃게 되는 경향성이 있을 것이라고 추론 가능하다. 그러므로 본 연구의 자존감이 낮은 아동의 웃음상실 모형 상호작용에서 '다른 사람들의 평가(군집1)'는 웃음을 잃게 하는 역할을 함으로써 같은 맥락으로 해석된다.

낮은 자존감을 가진 청소년은 우울, 불안, 등이 상대적으로 높으므로 다른 사람과 관계를 맺는데 서투르고 대인관계를 회피할 수 있어 고립되는 경향이 있다(김정숙 & 임영미, 2002), 더불어 자기 노력의 결과에 대해 부정적으로 기대하거나 자신의 미래의 모습에 대해 부정적으로 생각하는 경향이 있다. 또한 자존감이 낮은 청소년의 경우 융통성이 약하여 상황의 역동적인 요구에 반응하지 못하며, 환경의 변화나 스트레스 상황에 직면했을 때 쉽게 좌절하고 적응하기 힘들어 하는 것으로 나타난다(김교현 외, 2005).

자존감이 낮은 아동은 자신의 주체적인 생각이나 결정에 자신감이 부족하기 때문에 주변의 반응에 민감하고 과다한 에너지를 사용하게 된다. 본 연구에서도 같은 맥락으로 유형2 집단의 웃음상실 상호작용 패턴은 유의미한 결과로 해석할 수 있다.

(3) 대인관계가 높은 집단의 적용

대인관계가 높은 집단인 유형1, 유형3의 경우, 두 집단 모두 어린이 웃음상실 모형의 동인체계내에 '곤란한 친구 관계(군집7)'가 작동하고 있음을 알 수 있다. 특히 '곤란한 친구관계(군집7)'는 '다른 사람들의 평가(군집1)'에 영향을 미치는 것으로 나타나며, 두 집단 모두 순환구조로 역동적인 동인체계의 모습을 보여주고 있다. 대인관계가 높은 집단은 친구관계를 통해 다른 사람들에게 평가를 받게 되는 것에 민감한 반응을 보이고 있다.

박정민 (2007)은 인간의 대인관계성향이나 행동은 대인간 상호작용에서 자신에 대한 이미지를 형성하고 타인의 관계를 유지하는데 중요한 역할을 한다고 주장한다. Sullivan(1953)은 인간이 지닌 모든 불안의 근원은 대인관계에서 비롯된다고 지적하고, 청소년기의 안정적이고 조화로운 관계는 향후 대인관계에서 적극적이고 능동적인 태도와 행동을 촉진한다고 한다. 이는 대인관계가 높은 아동일수록 또래인 친구관계가 곤란해지는 것에 크게 영향을 받고 있음을 입증하고 있다.

(4) 대인관계가 낮은 집단의 적용

대인관계가 낮은 집단인 유형2, 유형4의 경우, 두 집단 모두 어린이 웃음상실 모형의 주요성차가 '예상치 못한 실망(군집9)'과 '소외당하는 나(군집8)'로 귀결되고 있다. 유형2의 경우, 자존감은 높고 대인관계가 낮은 유형인 것을 볼 때, 먼저 강요에 민감하게 반응하는 '성가신 강요(군집6)'가 주요동인으로 등장하고 있다. 유형4의 경우는 자존감과 대인관계가 모두 낮다는 것을 주목할 때, '성과 없는 노력(군집2)'이 주요동인으로 등장하고 있는 것은 의미 있는 결과라고 생각한다.

아동기는 부모와 가족의 관계에서 벗어나 보다 넓은 대인관계로 범위가 확장되는 시기이기에 아동기의 또래관계는 매우 중요한 영역이라고 할 수 있다. 특히 임지원 & 이용남(2015)의 연구를 살펴보면, 또래와 관심, 흥미 및 정보의 공유를 통한 상호작용은 더욱 활발해지며, 이에 따라 친밀감과 애착 형성에 부모보다는 또래의 영향력이 더 크게 작용하게 된다고 밝히고 있다. 또한 아동기에 부정적 또래관계를 형성하게 되면 우울증, 외로움, 낮은 자기존중감 등 부정적 정서를 경험하게 된다(김경은, 2017). 우울, 불안, 공격성 등과 같이 정서적 문제행동을 가진 학생들은 낮은 학업성취와 파괴적 행동을 가져오고 학교적응에 실패하기 쉽다. 결국 또래관계와 정서행동 변인이 서로 정적상관이 있음을 보여 준다(강문선 & 임효진, 2021).

Leary(1957)는 대인관계이론에서 수직적인 관계에 있어서는 지배와 복종의 관계가 성립되며, 수평적인 관계에 있어서는 증오와 사랑의 관계가 성립된다고 하였다.

종합하면, 또래인 친구는 수평적인 관계로 서로 증오와 사랑의 정서를 공유하면서 이러한 심리정서 차원의 어려움을 느끼게 되면 쉽게 좌절하거나 실망하면서 왕따나 소외의 감정으로 이어지게 됨을 추론할 수 있다.

본 연구에서 대인관계의 어려움을 겪는 아동의 집단별 특징에서 보여주는 구조는 주요성차에서 '예상치 못한 실망(군집9)'과 '소외당하는 나(군집8)'라는 심리정서적인 요인으로 수렴되고 있음을 발견하게 된다. 이는 선행연구의 결과와 그 맥락을 같이 하고 있음을 보여준다.

III. 결론

1) 연구의 함의

웃음은 인류 문명에서 가장 오랫동안 지속되어 인간의 삶을 풍요롭게 만드는 문화요소 중 하나라 할 수 있다. 특히 다원주의적 관점에서 웃음을 연구하고 실험한 결과 웃음은 지적인 감정표현이라고 명명될 만큼 고차원의 다양한 요소를 내포하고 있다. 특별히 행복감을 표현하는 주된 표현인 행복한 웃음을 상실하게 되는 요인을 탐색하는 일은 의미 있는 작업이라고 생각한다.

본 연구는 웃음연구 시리즈로 1차년도에서 수행된 '어린이의 웃음 유발동기에 대한 연구(황인매 외, 2020)'와의 연계 속에서 아동의 웃음은 심리정서적인 변화에 따라 유발되거나 상실될 수 있음을 확인하였다. 특히 2차년도에 실시하게 된 아동의 웃음상실의 상호작용에 관한 연구를 통해 아동이 어떤 상황에서 행복한 웃음을 잃게 되는지를 탐색하면서 심리외적 그리고 심리내적 요인의 상호작용이 매우 다양하고 역동적으로 이루어지고 있음을 알 수 있다.

본 연구의 의의는 다음과 같다.

첫째, 아동은 자신의 감정 중, 웃음을 행복한 정서를 표현하는 가장 효과적이고 일반적인 표현방식으로 사용한다. 그럼에도 불구하고 아동은 다양한 원인과 주변의 상황으로 인해 행복한 웃음을 잃게 되는 현상을 볼 수 있다. 더불어 이러한 웃음상실 요인에 관한 체계적인 연구는 거의 찾아보기 힘든 현실이다. 본 연구는 아동의 웃음상실의 요인을 당사자인 아동의 직접 면접을 통해 그 진술이 근거가 되어 웃음상실의 상호작용을 체계적으로 분석하고 구조

화하여 웃음상실의 프로세스를 규명하였다는 데 중요한 의의를 갖는다.

둘째, 연구대상인 참여아동은 초점집단면접을 통해 직접 참여하여 아동의 경험을 체계적으로 구현하는 상호작용 질적 분석법 적용하였다는 것이다. 이 과정에서 연구참여자들이 구조화한 상호연관도표와 체계영향도식을 토대로 구성요소의 상호작용과정을 분석하였는데, 이는 연구의 과정을 시각적으로 확인하는데 용이한 점이 독특하다. 또한 웃음상실 구성요소를 도출하고 각각의 구성요소의 영향력과 해결어려움을 정량적 방법으로 측정함으로써 연구의 신뢰도를 높이는데 근거를 마련하고 있다. 본 연구는 정량적, 정성적 방법을 적절히 활용함으로써 연구의 결과를 다각적으로 접근하고 해석했다는 데 그 의의가 있다.

셋째, 본 연구는 다분히 추상적이고 무의식적 영역인 웃음이라는 주제를 아동의 시선으로 바라보면서 단순히 관찰의 차원을 넘어서 참여 아동의 능동적이고 역동적인 활동을 통해 언어와 그림으로 표현하였다. 특히 '그림작업'은 아동에게 적합한 방식으로 상당히 창의적이고 신선한 발상이라는 점에서 긍정적으로 평가할 수 있으며, 아동 스스로 자신의 생각과 정서를 연구에 담아내는데 직접적인 역할을 하고 있다는 점이 연구의 역동성을 더욱 돋보이게 하는 지점이다.

넷째, 본 연구의 유형별 최종체계영향도식을 살펴보면, 대부분 유형에서 구성요소간의 순환구조를 보이고 있다. 이는 어린이 웃음상실 요인의 상호작용이 다양하고 복합적으로 구성되고 있다는 것을 보여줌으로써 아동의 변화가능성, 개방성, 역동성등의 특징을 반영하고 있다고 볼 수 있다. 그러므로 본 연구에서 밝힌 아동의 웃음 상실요인의 역동적인 순환구조는 아동의 변화무쌍함을 증명하고 있다는 점에서 또 다른 의의를 찾을 수 있다.

다섯째, 본 연구에서 어린이 웃음상실 요인의 상호작용을 체계적으로 분석하여 그 영향관계를 밝힘으로써 최근 아동을 둘러싼 여러 문제들을 해결하는데 도움이 될 수 있는 다양한 프로그램의 개입, 적용 등을 위한 다차원적인 접근의 근거를 마련한다는 측면에서 그 의의가 있다.

본 연구는 자존감과 대인관계 변수를 적용하여 각각을 유형별로 범주화하고 그 유형을 최종체계영향도식으로 맵핑하는 작업을 하였다. 또한 각 군집별로 아동이 웃음을 상실하게 되는데 '얼마만큼의 영향력을 주는지', '해결의 어려움은 어느 정도인지'를 측정하여 그래프로 보여 주는 시각적 효과를 극대화 하였다. 이는 아동의 웃음상실의 모형을 유형별로 한 눈에 파악할 수 있는 장점이 있다. 본 연구에서 발견되는 유형별 웃음상실의 요인들을 해결하고, 감소시켜나가는 과정에서 적절한 자존감 프로그램, 사회성 향상 프로그램, 대인관계 개선 프로그램, 의사소통 프로그램, 학부모 · 교사를 위한 지침서 등 다양한 개입과 실천이 가능해지리라 생각한다.

2) 연구의 한계 및 후속연구를 위한 제언

본 연구의 한계와 이에 기초한 후속연구에 대한 제언은 다음과 같다.

첫째, 본 연구의 질적 연구는 일반화에 한계가 있다. 본 연구에서 사용된 상호작용 질적 분석법은 귀납적으로 도출된 질적자료를 양적연구방법으로 분석하여 연구과정에 타당성을 부여하고 있다. 그러나 설명력에는 분명 한계가 있다. 또한 연구 참여자가 총 31명으로 비교적 적은 표본수를 대상으로 진행한 점도 일반화 하는데 어려움이 있다. 그리고 연구참여자는 경기도어린이박물관의 프로그램에 참여한 어린이로 구성되어 있기에 지역적 편중이 있어 표본의 차별성을 보이기에는 한계가 있다.

따라서 연구결과와 일반화 가능성을 높이려면 연구 참여자를 선발할 때, 다양한 지역과 그 소속기관 아동의 참여가 필요하며, 동일주제를 양적연구방법으로 집중하여 검증해보는 것도 의미 있는 결과물을 도출할 수 있을 것이다.

둘째, 본 연구는 제한된 시간에 상호작용 관련 면접을 진행해야 하기에 상당히 많은 상호작용의 경우를 다루는데 어려움이 있다. 특히 연구 참여자인 아동의 집중력과 능동적인 태도가 필요한데, 대부분 초등 4, 5학년 위주의 아동으로 구성되어 있어 깊이 있게 충분한 자료를 얻는데 제한점이 있다. 따라서 참여자의 자발적이고 주체적인 자세가 먼저 요구되고 연구를 진행하는 것이 더 바람직 할 것이라고 생각한다.

셋째, 본 연구는 비교적 동질집단의 연구대상에 적용하여 도출한 결과물이기 때문에 연구대상의 범주를 넓혀서 다양한 연령층과 다양한 대상에 적용하고 그것을 비교분석하는 연구가 필요하다고 생각한다. 동일주제의 경험적 연구결과가 더 축적되어야 할 것이다.

본 연구결과와 한계를 바탕으로 후속연구에서는 어린이 웃음상실 요인의 상호작용에 대한 이론적 확립과 실천적인 발전을 기대한다. 또한 본 연구는 어린이 본연의 밝고 맑은 모습을 되찾아 행복한 삶을 영위하기 위한 적절한 프로그램의 개입이 이루어지도록 그 근거를 마련했다는 데 의의가 있다. 이후에 다각적이고 다양한 활동과 실천이 이루어지기를 희망한다.

어린이 웃음상실 모형의 프로세스 탐색에 대한 토론문

한정숙(서일대 외래교수)

민순덕 선생님의 연구는 행복한 어린이 웃음의 상실 요인을 탐색하여 어린이를 이해하고 이를 기반으로 이들을 위한 적절한 프로그램 개발의 방향을 제시하고자 하는 목적 하에 이루어진 연구입니다. 이를 위해 본 연구에서는 어린이 대상 미술활동 중심의 초점집단면접을 진행하여 웃음의 상실요인을 도출하고, 상호작용 질적 분석법을 통하여 이를 유형화 한 후, 나아가 웃음 상실요인의 상호작용 구조화 및 보호요인 규명을 위한 작업을 진행하였습니다. 주요 연구결과로 어린이들은 외부적인 차원의 강요로 인한 심리 내적 어려움에 직면하게 되는 것으로 나타났으며 이는 자존감과 대인관계 변수에 따라 다시 조금씩 다른 패턴을 보이는 것으로 드러났습니다. 본 연구는 웃음상실 요인에 관한 연구가 거의 이루어지고 있지 않은 현 상황에서 이루어진 체계적인 연구이자 당사자인 아동의 직접참여를 통해 웃음상실의 프로세스를 규명한 연구이며 상호작용 질적 분석법이라는 연구 방법론을 통해 귀납적 방법과 연역적 방법을 적절히 혼용함으로써 연구결과를 다각적으로 접근하고 해석한 점이 돋보이는 연구입니다. 또한 이 연구는 연구결과를 통해 아동문제 해결을 위한 다면적인 접근의 근거를 이론적으로 제공하였습니다. 이렇듯 참신하고 새로운 연구가 더욱 빛을 발하기 위해 토론자는 다음의 두 가지 사항을 제안합니다. 연구의 결론부에서도 제시하였듯 본 연구의 설명력과 일반화 가능성을 높이기 위해 보다 다양한 지역과 다양한 연령층의 아동을 대상으로 하는 질적 연구 또는 양적연구방법론을 활용하는 것을 생각해 볼 수 있겠습니다. 또한 이 연구를 바탕으로 어린이의 보다 행복한 삶을 위한 상담과 교육, 부모개입 등 다양한 프로그램과 활동이 개발되고 실행되기를 기대합니다. 수고 많으셨습니다.

Setion III. 토론

좌장 : 어주경 (연세대학교 객원교수)

어주경 좌장 | 연세대학교 객원교수



선생님들, 안녕하세요?

작년에도 제가 1차년도 좌장을 했었잖아요. 그래서 그때도 정말 방대한 자료를 읽고 좋은 이야기를 나눴던 것 같은데 올해도 좌장을 맡게 되었어요. 원고를 보면서 ‘맞는 방향이다.’

글쎄요. 맞다, 틀리다라고 얘기할 수는 없어요. 작년 같은 경우는 ‘언제 아이들이 웃느냐, 웃음의 속성이 어떤 것이냐?’ 이런 주제로 얘기를 했었잖아요. 그런데 그 결과를 놓고 생각할 때 그렇지 않으면 아이들이 웃음이 없어질 것이다, 어떤 결과가 나왔을 때 그거 반대면 반대의 특성을 가질 것이라고 일반적으로 생각하는데 사실은 그렇지가 않거든요. 그래서 또 다른 주제, ‘아이들이 어떤 특성으로 웃고 있느냐, 그런데 그런 웃음이 언제 아이들한테서 사라지느냐?’를 우리가 따로 연구 주제를 잡는 것이 어떻게 보면 아이들의 웃음에 대한 속성을 100% 이해할 수 있는 자료를 가질 수 있겠다는 생각이 들었어요.

결국은 아이들을 잘 이해하고, 어떤 환경 속에서 웃음이 잘 유지될 수 있게끔 하느냐가 마지막 우리의 과제라면 그 방향을 잘 가고 있다는 생각이 듭니다. 올해도 제가 이 방대한 자료를 열심히 읽고, 이해하려고 노력을 했습니다. 이 좋은 연구결과가 모든 분들한테 잘 전달될 수 있도록, 이해될 수 있도록 토론시간을 끌고 가고 싶습니다.

토론 선생님께서 한 분씩 주제발표에 대해서 토론을 듣고, 그다음에 거기에 대해서 전반적으로 같이 이야기를 나누는 시간을 갖도록 하겠습니다.

첫 번째 ‘어린이 웃음 상실에 관한 문헌 고찰’에 대해서 토론해 주실 엄구선 박사님, 시작해 볼까요.

엄구선 지정토론자 | 기독교상담학 박사]



안녕하세요, 저도 군집화하는 과정에 참여한 것이 있었어요. 그래서 ‘민 박사님이 저렇게 애를 쓰셨구나.’라는 생각을 확실하게 느꼈어요. 그리고 얼마나 고생하셨는지, 제가 1년 만에 뵈거든요. 머리카락을 보니 ‘저 정도로 힘드셨구나.’ 싶을 정도로 느껴서 얼마 어려운 연구였는지 다시 한 번 생각하는 시간이 되었습니다.

제가 군집화하면서 ‘이게 쉽지 않겠는데, 어떤 결과가 나올까?’ 많이 기대했었어요. 그런데 정말 놀라운 결과가 아니었나 싶은 생각이 들 정도로 의미가 있는 연구였다는 생각을 했습니다.

황 박사님 말씀하셨던 것처럼 작년에 웃음에 대한 선행연구를 찾는 것이 힘드셨을 텐데, 거기에다가 상실을 덧붙여서 웃음상실을 찾는 것은 더 힘들었을 것 같다는 생각이 들었어요.

어떤 연구도 선행연구만 잘 찾아도 연구의 큰 도움이 되잖아요. 그런데 선행 연구가 적은데도 불구하고 이런 연구를 해냈다는 것에 대해서, 연구진이 대단하다는 생각이 들었습니다. 그만큼 이 연구가 특별한 의미를 가질 수 있다는 생각이 들었습니다.

이 연구가 좋은 결과물을 얻고 잘 활용되는 것이 중요합니다. 어주경 교수님께서 말씀하신 부분도 이것과 일맥상통한다는 생각이 들거든요. 이 연구가 잘 활용되어 어린이에게 영향을 주고, 어린이와 상호작용하는 모든 관계에 있는 사람한테도 영향을 주는 연구결과물이 되었으면 좋겠다는 생각이 듭니다.

이런 배경에 대해서 나누자면 황 박사님께서 앞선 1차 연구에 이미 연구를 하셨기 때문에 웃음이 어떤 의미를 갖고, 상실되는 원인을 잘 접합해서 이끌어 가지 않았나 생각이 들고요.

행복한 웃음의 상실에 대한 연구요인을 개인심리 내적인 요인과 사회적인 측면에서 외적인 요인 이렇게 두 가지로 나누셨고, 균형을 잘 잡고 가셨다는 생각이 들어요. 개인적인 요인으로 아동의 정서발달과 자존감에 대해서, 그리고 아동의 행복감과 주관적 안녕 이런 것을 연구 시작부터 절차, 결과까지 잘 이끌어내시지 않았나 생각이 들고요.

개인의 외적인 요인으로 가족요인과 학교요인, 또래 및 교사와의 관계, 학업 스트레스, 또 지역사회요인 까지도 잘 세분화해서서 규명한 것이 외부의 힘에 웃음이 상실될 수 있는 중요한 증명이 되는 시작을 배경으로 설명해 주셨다는 생각이 듭니다.

그리고 자존감과 대인관계 변수 간의 관계를 통해서도 심리·정서적인 부분이 웃음상실과 연관되어 있음을 소개해 주는 배경적 이론이었다고 생각이 들고요.

사실은 토론문을 쓰고 토론하기 위해서 열심히 읽었습니다. 저는 토론자로서 어떤 말씀을 드릴까 하고 찾아본 것을 말씀드립니다.

웃음의 상실에 영향을 미치는 요인을 상황적인 고찰과 나누어 설명해주셨어요. 저는 오히려 나누기보다는, 상황적인 고찰이 아동들의 심리적인 부분과 외적인 요인과 잘 어우러지면 더 좋았지 않았나 하는 생각이 들었어요. 우울과 불안에 대한 설명이 따로 나오지만 앞서서 어린이들이 가지고 있는 내적인 요인을 그것과 함께 주제로 다뤘으면 어땠을까 하는 생각이 들었어요. 그래서 그런 고찰의 내용이 요인으로 포함이 되었으면 좋겠다는 생각이 듭니다.

또 하나는 읽으면서 ‘개인의 요인’이라는 단어 자체로 받는 뉘앙스였던 것 같아요. 아이들의 정서가 과연 개인적으로만 형성이 되는 것일까, 외적인 요인 없이는 그런 정서들이 어떤 이름으로 나타나지 않을 것이라는 생각이 들어서 이것도 궁금한 부분입니다. 왜냐하면 예를 들어서 불안과 우울은 자생적으로 생성되기보다는 상호작용하고 있는 모든 이유로부터 파생된다고 생각하기 때문이죠. 웃음상실의 상황적 고찰에 나열된 그런 양육태도 등 이런 것들이 다 어린이들한테 영향을 줄 수 있어서 이런 부분도 다시 한 번 하나로 잘 묶어 가면 좋지 않을까 하는 생각을 해 봤습니다.

또 하나는 오늘 주제가 아이들의 웃음 중에서 특별히 행복한 웃음, 그것에 대해서 다루려고 애를 쓰셨는데 이론적 배경에서 이것을 왜 사용하고 싶어하는 지에 대한 설명은 충분하지 않다는 생각이 들었는데, 오늘 발표에서 황 박사님이 설명해주셨어요. 만약 시간이 되시면 한 번 더 말씀해 주시면 이해하는 데 좋겠다는 생각을 하게 되었습니다.

결론입니다. 논문을 읽어보고 토론문을 작성하면서 ‘상실’을 생각하면 사전적으로 어떤 의미가 있나 많이 고민을 하게 되었어요. 사전을 열심히 뒤져봤더니 사전적인 의미가 ‘기억, 정신, 자격, 권리 따위를 잃어버리거나, 빼앗김.’이라고 나와요. 이런 의미로 살펴본다면 어린이의 행복한 웃음과 상실이 어린이의 정서발달과 자존감, 그리고 어린이가 느끼는 행복감과 주관적인 안녕을 누릴 자격, 권리를 잃어버리거나 빼앗기는 것과 일치한다고 볼 수 있겠다는 생각을 했어요. 이 연구가 그런 맥락에서 충분히 잘 다루고 있다는 생각을 할 수 있었습니다.

마지막으로 바람이 있다면 어려운 주제를 다루셨기 때문에 연구가 지속적으로 이루어져 아까 말씀드린 대로 어린이박물관에 다양한 프로그램에 녹아지고, 상황에 맞는 적절한 개입을 할 수 있는 프로그램화 되면 좋겠다는 생각이 듭니다. 웃음을 상실하는 어린이들에게 도움을 줄 수 있는 프로그램이 생성되면 좋겠다는 생각이 들었고, 다른 하나는 웃음 결과를 가지고 상실도 연구로 가져가지 않을까 생각이 들어서 내년에 또 연구를 하신다면 어떤 연구를 하실지 기대가 되는 바이고요.

아까 황 박사님도 말씀하셨는데 코로나 팬데믹 얘기하면서 어린이들의 실제적인 정서의 불안과 예기치

못한 상황에 처했을 때 갖는 불안과 우울에 대해서도 연구진이 생각하시면 다음 연구하실 때 하면 어떻겠냐 하는 그런 기대감도 가져 봅니다. 이상입니다.

어주경 좌장 | 연세대학교 객원교수



감사합니다.

워낙 내용이 많다 보니까 토론하기가 쉽지 않죠. 그런데 읽으면서 다 이해는 됐으나 부연 설명이 필요한 부분이 있다고 말씀을 하셨어요. 황 박사님께서 답변을 준비하시는 동안 두 번째 주제 ‘어린이 웃음상실 모형의 프로세스 탐색’에 대해서 토론해 주실 한정숙 교수님, 부탁드립니다.

한정숙 지정토론자 | 서일대 외래교수



안녕하세요, 한정숙입니다.

민순덕 선생님 연구 보면서 ‘진짜 애 많이 쓰셨겠다, 굉장히 고생하셨다.’라는 생각 들었고요. 거의 박사 논문 수준으로 쓰셔서 고생하셨다는 말씀드리고 싶습니다.

토론문을 반장 정도로 쓰라고 해서 이걸 어떻게 하나 고민하다가 연구 뒤에 논의와 거의 다름이 없는 것 같다고 생각했습니다.

이 연구 자체가 굉장히 생생한 연구인 것 같아요. 이론적인 부분에서 어린이 웃음상실에 대한 부분을 제시해 주셨지만 그것을 어린이들과 미술 활동 중심의 초점집단면접을 하면서 정말 아이들의 목소리가 들어가는 깊이 있는 아이들의 생활을 알 수 있는 생생한 연구라고 생각이 들고, 그 아이들의 특성을 잘 잡아낸 연구라고 생각이 듭니다.

귀납적 방법뿐만 아니라 거기에서 패턴을 찾아가서 모형화시키고, 결론까지 정확하게 나왔습니다. 그런 면에서 연역적, 정성적, 정량적 방법을 얘기해 주셨는데 훌륭한 연구라고 생각이 되고요.

이 연구결과를 통해서 아동 문제 해결을 위한 다면적인 접근의 근거를 제공하셨다는 면에서도 상당히 의미 있는 연구라고 생각이 됩니다.

여기에 참여하는 대상이 어떤 아이들이냐가 궁금했어요. 97가지 군집을 쭉 봤을 때 ‘애들 너무 불행하다, 왜 이렇게 힘드냐.’ 안타까운 거예요. ‘혹시 취약계층인가?’ 이런 생각을 하면서 참여한 아이들이 누굴까 궁금했거든요. 그래서 제가 민순덕 선생님하고 통화했었어요. 말씀해주시길, 어린이박물관의 어린이자문단이라고 하더라고요.

표문송 경기도어린이박물관장

박물관 어린이자문단입니다.

한정숙 지정토론자 | 서일대 외래교수

네. ‘박물관 어린이자문단이면 부모님이 신경 쓰시고, 웬만큼 괜찮은 아이들이지 않을까?’ 생각이 드는데 아이들이 너무 불행한 모습이라는 것이 느껴졌어요. 그래서 계층에 관계없이 아이들이 웃음을 상실하게 된 요인을 많이 가지고 있구나, 그런 상황에 살고 있구나 이런 생각이 많이 들었어요.

제가 오늘 박물관에 와 보니까 매우 좋았어요. 어렸을 때부터 오면 잘 놀 수 체험박물관이다 싶었어요. 제 아들이 대학생인데 “어렸을 때부터 데리고 와서 같이 놀았으면 좋겠다”는 그런 생각도 들었어요. 개관을 10시부터 하는데 1시간이나 이른 9시부터 기다리시더라고요.

제가 토론문은 쓰기는 썼는데 이것은 따로 읽어주시기 바랍니다. 아까도 말씀하셨지만 그런 아이뿐만 아니라 취약계층이랄지, 다양한 연령, 4~6학년 정도라고 알고 있는데 어린아이들이나, 청소년같은 다양한 연령층, 계층, 지역의 아이들을 연구하는 것도 좋을 것 같다는 생각이 들었습니다.

이 연구를 바탕으로 박물관의 프로그램까지 방향성을 제시하는 것도 목적이 있으시다고 들었어요. 제가 독일 유학 때 있었던 경험이 많이 생각이 났어요. 아이를 독일에서 낳고, 초등학교 졸업하고 왔거든요. 거기에서 유치원, 초등학교를 다닌 적이 있어요.

여기서 아이들이 강요하고 평가에 의해서 웃음을 상실하는 요인이 많은 것 같다고 느꼈는데, 차이는 있겠지만 자율적으로 클 수 있도록 도움을 많이 주더라고요. 평가를 안 할 수는 없겠지만 아이들이 그림을 그려오면 “잘 그렸네.” 이렇게 칭찬할 수 있지만 그렇게도 안 해요. “잘했다.”, “못 했다.” 이런 것도 아니고 “니가 그렸구나, 앞으로 더 해 보자.” 그런 식으로 하죠. 과장하여 칭찬하거나 꾸중하지 않으니까 아이들 나름대로 잘 자랄 수 있는 것이고요.

또 하나는 뭐가 있느냐 하면 목공체험 같은 걸 많이 해요. 여기도 그런 체험이 많이 있을 것이라고 생각하는데 목공자격증 같은 것을 따게 하는 거예요. 5살짜리라고 생각하면 당연히 톱, 망치 이런 건 위험하잖아요. 그런데 자격증을 따면 성인의 간섭이 없이도 어느 때든지 들어가서 자기 혼자 작업할 공간이 있는 거예요. 위

험할 거 같지만 선생님 얘기를 들어보면 10년 동안 한 번도 심각한 사고가 난 적이 없대요. 우리 아들한테 “너 목공 안 할래?”, “난 목공보다 전기에 관심 있어.” 라고 하여, 실제로 아이가 해보지는 않았어요. 그렇지만 그런 거 보면서 ‘이게 힘이구나.’ 라는 생각을 했어요.

자율적으로 하게끔 하는 것, 강요, 그리고 평가이죠. “재는 잘하는데 너는 왜 이 모양이지?”라며 비교하고, 100점 맞아야 된다고 하다보니까 노력은 하지만 성과 없는 노력이 되죠. 열심히 노력했지만 70점 성적표를 들고 실망하게 되는, 순환됩니다. 그런 사회적인 문화부터 많이 바뀌어야 하지 않나 생각도 많이 들고, 경험에서부터 그렇게 자란 아이들은 행복하지 않을까 그런 생각이 듭니다. 교육이나 학교에서 선생님에 대한 상담을 해야 할 지, 부모님에 대한 상담을 해야 할지 고민이 됩니다.

또 제가 오은영 박사님 좋아하는데 자존감이라는 것이 타인으로부터 인정받은 경험의 합이라고 그러시더라고요. 그런데 인정 못 받고, 그러면 아이들 자존감이 당연히 떨어지지 않을까 이런 생각도 많이 들어요. 전체적인 학업 성취 이런 것과 관련된 스트레스가 있는 이런 문화도 많이 바뀌어야 한다고 생각해요. 처음부터 될 수는 없지만 그런 노력을 하는 것이 시작된 것 같고, 경기도어린이박물관에서 보니까 그런 느낌이, 행복한 느낌을 많이 펼쳐주실 수 있으면 좋을 것 같다, 아이들이 많이 웃고 행복할 수 있지 않을까 그런 생각이 들었습니다.

어주경 좌장 | 연세대학교 객원교수

질문보다는 앞으로 해야 하는 과제를 주시는, 그렇게 토론이 이루어졌습니다.

그러면 첫 번째 엄구성 박사님께서 토론해 주신 내용에 대해서 황인매 교수님께서 설명을 해 주시면 좋을 것 같습니다.

황인매 발제자 | 성공회대 외래교수

몇 가지 말씀을 해 주셨고, 또 저희 연구에 대해서 굉장히 좋은 평가를 해 주셔서 감사드립니다.

몇 가지 중에서 첫 번째 상황적 고찰하고 영향요인, 저희가 문헌 고찰 파트에서 구분해서 정리했어요. 특히 이 부분이 내부에서도 고민을 많이 한 지점이었어요. 그리고 이론적 배경이나 문헌 고찰 파트에서 상황적 고찰을 별도로 뽑는 경우가 낫설었던 방식이기도 했습니다. 그런데 앞쪽에서 변인을 뽑으려고 했을 때 연구 방식 자체가 상호작용방식이었고, 그다음에 웃음의 상실 상황 이런 게 굉장히 명료하게 보이면 좋겠다는 논의가 있었어요. 그래서 일반적인 이론적 배경에서 포함시키기보다 그중에서 초등학교 아이들한테 적용할만한

상황이 어떤 것인지를 조금 더 구체적으로 고려를 해 봤고, 그런 내용이 이후에 분석 단계에서 명확하게 대조하면서 이해할 수 있도록 별도로 뽑은 챗터입니다. 서술형식으로는 비슷한 내용들이 앞에도 있고 뒤에도 중복 부분도 없지 않아 있어요. 그렇지만 때로는 가독성을 봤을 때 상황만 먼저 보고 뒤로 보기도 하는 방식에서는 조금 더 이해할 수 있지 않을까라는 생각에 약간 구분해서 정리를 했고, 마지막까지도 이걸 합칠 것을 고민했지만 그냥 두었다는 것을 한 번 더 말씀을 드리고 싶어요.

행복한 웃음에 대한 설명 부분은 본문 내용에 살짝 언급이 되어서 뒤에 중점을 두고 있는지가 이해하는데 조금 부족했을 거예요. 이 부분은 이 연구가 다양한 웃음의 스펙트럼 안에서 어떤 부분에 더 집중해서 하고 있고, 그렇기 때문에 초점질문도 그런 과정에서 나왔다는 부분을 언급하는 것으로 한 번 더 고려해 보도록 하겠습니다.

3차 사업으로 연결되면 좋겠다는 말씀을 많이 해 주셔서 가지고 저희도 사실 1차, 2차년도에 나온 성과를 어떻게 구체화하고 적용할 수 있을지가 고민하고 있습니다. 오늘 이 자리가 그런 아이디어를 많이 주시는 자리였으면 좋겠다는 기대도 있어요. 말씀해주신 부분들을 열심히 기록하고 있는데 3차년도 연구사업으로 반영할 수 있는 부분들로 고민해 보겠습니다.

어떤 프로그램을 만들고, 요즘은 프로그램화하는 것 자체가 한계거든요. 아까도 아이들한테 자율성을 주고, 그다음에 일정 부분은 위험감수라는 부분으로 굉장히 제한되는 부분이 많아요. 위험감수는 아이들에게 안전한 환경을 만드는 어른들의 몫인 것이고, 그 안에서 아이들이 열심히 자율적으로 참여할 수 있는 부분으로서 우리가 기회의 장을 만드는 것이 우리의 역할이기 때문이에요. 그런 부분으로 3차년도는 이 두 가지의 성과를 어떻게 결합할까 그런 고민을 해 보도록 하겠습니다.

어주경 좌장, 연세대학교 객원교수



감사합니다.

결국은 이것이 의미하는 방향이 이 결과가 아이들한테 정말 좋은 것으로 돌아갈 수 있는 환경이나 내용을 꾸밀 수 있는 근거자료를 마련한다는 것, 그런 부분에 있어서는 1차년도 연구나 2차년도 연구가 굉장히 중요합니다. 이 결과를 모아서 다음에 마무리하는 과정을 가는 것도 매우 중요하죠. 그런 부분에 대한 논의도 있어야겠어요. 앞부분 논의는 이 연구 자체에 대해서 어떻게 하면 조금 더 그 의미를 우리가 잘 이해하고, 혹시 이 결과를 나중에 독자들이 볼 때 “이런 부분에서 이렇게 연구가 흘러가서 결과가 도출이 되었구나.”라는 것을 조금 더 이해할 수 있게끔 앞부분에 조금 더 설명이 있고, 이후에 이것이 어떻게 연결되었으면 좋을까 이런 얘기를 조금 나누면 좋지 않을까 생각이 들고요.

첫 번째 토론자 선생님께서 그런 얘기를 해 주셨잖아요. “아이들의 불안과 우울이 단독으로 있을 수는 없다, 결국은 외부적인 환경에 의해서 불안과 우울이 조성되었다. 이것이 처음에 동인처럼, 조건처럼 1차적인 스텝이고, 그다음에 웃음이라는 것이 도출되는 상황과 연결되어서 마치 이것이 따로 떨어져 있는 것 같은 느낌이 든다.” 이렇게 말씀을 하셨거든요. 그래서 거기에 대해서 조금 더 부연설명을 해 주시면 좋을 것 같아요.

민순덕 발제자 | 칼빈대 외래교수



아까 체계영향도식을 보시면 아시겠지만 이것을 어쨌든 기술을 할 때도 그렇고, 그것을 보는 독자의 입장에서든 그렇고, 이것만 봤을 때 이해하기 쉽지 않아요. 어떻게 보면 약간 측면으로, 의도적으로 잘라서 그 구간을 설명을 하다보니까 굉장히 조각조각 떨어져 있는 듯한 느낌은 듭니다. 그런데 아이들이 웃음을 상실하는 데 어떤 영향을 주는 동시병행적으로 일어날 수 있는 것들이 많죠. 이것을 유형화시켜서 4개 유형으로 나눴고, 그리고 유형별로 자존감이 높은 아이들, 낮은 아이들, 대인관계 등 이것을 뭔가 조금 더 도식화했어요. 조금 더 용이하게 보기 위해서 그것들을 단면으로 잘라서 보다 보니 그렇게 나와 있는 측면이 있겠다는 생각은 들어요. 어쨌든 도미노 현상으로 A는 B에 영향 주고, B는 C에 영향 주고 이렇게 쪽쪽 가는 거잖아요.

그래서 아까도 말씀드렸지만 이 아이들이 웃음의 유형에서 굉장히 도드라지게 보이는 것예요. 순환하는 구조를 갖는다, 이것은 A가 B에게 영향만 주는 것이 아니라 B가 다시 C에 영향을 준다는 것은 굉장히 역동적인 부분을 담아내고 있는 것이기 때문이죠. 어쨌든 그래서 그렇게 의도적으로 그 부분을 명확하게 보기 위해서 자르다 보니까 약간 조각조각 보일 수 있지만 상당히 역동적으로 영향을 주고 받는다는 생각이 들어요. 그리고 아까도 말씀드렸지만 연구 마지막에 “논의과정에서 뭔가 특징적인 것들이 보여야 될 텐데 마구 힘들어서 하긴 하는데 이거 뭐가 보일까?”라는 것들이 불안했었어요. 그런데 생각보다 나중에 그 특징들을 반영하는 것들이 보이더라고요. 그것들이 보이니, 그것을 용이하게 기술하려다 보니까 단면으로 잘라서 보는 게 있었고요.

아까 문헌 고찰 발표에서 말씀하신 그 부분들도 끝까지 고민했던 지점을 지적하신 거예요. 이걸 뺄까, 넣을까 고민을 했었어요. 그런데 마지막에 논의하거나 결론을 구성할 때 이 부분을 앞에서 구체적인 상황을 보여주는 것이 뒤에서 언급하거든요. 분명히 언급할 때 짝으로 맞을 수 있고, 그래서 그것들을 나중에 첨가시키는 측면이 있었습니다.

행복한 웃음이라고 해서 조작적 정의를 했는데 그것도 역시 어찌 보면 상당히 기계적인 느낌도 없지 않아 있을 수 있어요. 이것들을 결과물로 나올 수 있으려면 내용들을 규정할 수밖에 없는, 그렇게 해서 조작적 정의해서 행복한 웃음으로 할 수밖에 없었다는 생각이 듭니다.

아까 한정숙 선생님 대상에 대해서 말씀하셨어요. 굉장히 아이들이 모범생이 같은 특징이 있는 아이들이에요. 1차, 2차 면접할 때 거의 대부분을 다 봤는데 부모님들의 지지도 아주 좋고, 아이들을 딱 그 시간에 데리고 오는 시간 개념도 분명하고, 굉장히 좋은 아이들이에요. 그리고 분명히 그래서 이런 지역적 균일 속에서 나오는 특징들도 분명히 있고요.

그러니까 제가 작년부터 재능기부 형태로 지역아동센터 아이들을 만나요. 그 아이들도 5~6학년으로 이 아이들이 비슷하거든요. 저도 계속 비교하면서 연구를 진행했었는데 굉장히 양상이 다르게 나타나긴 해요. 그래서 아까 말씀드렸던 비교연구 같은 것, 이런 것들도 중요하겠다는 생각이 들고요. 그 아이들 같은 경우는 어찌 보면, 이것도 제 선입견일지 모르겠는데 그것들을 자기의 아동, 자기 개인적인 이런 것들이 그냥 솔직하다고 해야하나, 그대로 보여다 보여줘요. 그런데 애네들은 느낌적으로 규범적인 이런 것들이 잘 되어 있어요. 그래서 분명히 뭔가 지역적인 여러 가지 환경, 상황 이런 속에서 아이들이 그런 다른 형태들의 양상들이 나올 수 있겠다는 생각은 들거든요. 그래서 그런 연구들, 대상에 대한 것들 고민할 필요는 있겠다는 생각했습니다.

여주경 | 소장 | 연세대학교 객원교수



제가 이 얘기를 조금 정리하면 연구가 가지고 있는 특성이, 횡단적인 연구를 한 것이잖아요. 한 시간대에 걸어서 한 것이기 때문에 어떻게 보면 방금 얘기한 불안이나 우울이 개별적으로 있을 수 없다는 생각이 든다는 것이 횡단연구의 한계인 것이죠. 그런데 우리가 그것을 잘 추적하려면 종단연구로 가야 하는데 지금 우리가 가지고 있는 연구가 조건은 횡단으로 측정을 했어요. 결과는 종단인 것처럼 순환모델로, 모형으로 나왔기 때문에 어느 것을 딱 잘라서, 끊어서 얘기할 수 없는, 그러나 설명하고 이해시키기 위해서는 어느 한 부분은 정제된 것으로 조건화시켜야 하고, 나머지는 움직이는 것으로 보여줘야 하기 때문에 그래서 그런 부분이 한계가 있었을 것 같고, 이것이 최선이고, 그래서 그렇게 설명을 해 주신 것 같고요.

그리고 또 한 면으로는 웃음이라고 하는 것이 사실은 마지막 최종 결론이거든요. 우리가 웃음을 짓는다는 것은 사실 인지적인 과정이 필요한 거예요. 어떤 상황을 봤을 때 판단, 이것이 과연 좋으냐, 나쁘냐, 그 기준은 개인이 됐건, 사회적 평가가 됐건 그걸 인지한 다음에 그다음에 결과가 겹으로 드러나는 웃음이 되는 거잖아요. 그래서 웃음이 있다가도 없어지고, 없다가도 있게 되는 것인데, 이 말은 뭐냐 하면 이미 아이들이 인지한다는 것은 사회적인 학습에 의해서 이것이 좋은 것인지, 아닌지 것인지 판단이 되어 있어요. 그것을 가지고 도출을 하는 것이기 때문에 선을 그을 수는 없고, 이미 이것은 다 순환적으로 연결되어 있을 수밖에 없다, 그래서 아마 이 웃음연구가 어려운 게 아니었을까 생각이 들어요.

그런 의미로 봤을 때 어쨌든 최선을 다해서 분리해서 연구한 게 굉장히 큰 의미가 있다고 생각을 합니다.

또 하나 저는 이것을 읽으면서 굉장히 인상적이었던 것이 뭐였냐 하면 양적연구와 질적 연구를 굉장히 잘 혼합을 하셨어요. 단순한 질적 연구가 아니라 문헌 고찰에서 얘기한 것처럼 체계론적인 관점과 사회구성적주의적인 관점, 그러니까 사회구성주의라는 것은 뭐냐 하면 어떤 상황에 대해서 개인이 어떻게 의미를 부여하느냐가 굉장히 중요한 것이잖아요. 그런 게 결국은 인지적인 과정인데 그것을 우리가 가지고 있는 일반적인 틀로 해석한 것이 아니라 실질적으로 아이들한테 그 느낌을 그림으로 그리고, 그 그림을 자기 식으로 설명을 하고, 그래서 어떻게 보면 우리가 기존에 가지고 있던 전형적인 프레임으로 ‘아이들이 이랬을 거야.’라고 한 것이 아니라 반응하는 아이들의 주체적인 의식을 듣고, 그 의미부여를 우리가 따라가서 결국은 이렇게 9가지 군집으로 나타내고, 흐름이 흘러가게 했다는 것, 그런 것들이 굉장히 중요하다는 생각이 들었어요.

한편 우려사항은 이게 결국 우리가 맞닥뜨리는 상황이에요. 아홉 가지 군집에 이름 붙이기 힘들었다고 말씀하셨잖아요. 몇 날 밤을 줌으로, 전화로 해서 고민, 고민하다가 도출된 네이밍이에요. 그런데 이게 굉장히 중요하거든요. 그게 또 프레임을 씌우는 거예요. 단어를 통해서 생각나는 것이 생기죠. 그러니까 아까 한정숙 교수님께서 이 아이들이 “이렇게 불행한가, 너무 안 됐다.”라는 생각이 드는 것이 우리는 선택적인 지각을 하니까 그런 거예요. 어린이웃음 1차년도에는 감사거리가 많아서 기뻐요. 왜냐하면 감사는 감사를 낳는데 불평은 불평을 낳거든요. 지금은 물어본 게 “언제 웃음이 없어져?”, “슬프다.”, “괴롭다.” 이렇게 하니까 거기에 관련된 이야기가 많이 나오는 것이예요. 그러니까 아마 걱정하시는 것처럼 그렇게 불행하지는 않을 거예요. 거기에 관련된 이야기를 많이 해서 그렇지, 분명히 좋은 거에 대한 보따리도 많이 가지고 있을 것예요. 이런 상황에 대해서 어떻게 프레임을 씌울 것이냐, 왜냐하면 거기에 또 우리가 그 안경으로 보게 되는 거니까 그런 긍정적인 파트에 대한 연구와 부정적인 파트에 대한 연구가 균형을 맞춰서 가야 우리가 제대로 환경과 내용을 꾸며줄 수 있는 부분이 아닐까 하는 생각이 저는 개인적으로 들었어요.

그런 이야기 끝에 조금 더 나누고 싶은 것은 “그래서 어떻게 할 것이냐?”라는 생각이 드는 것이거든요. 왜냐하면 이 결과가 굉장히 하시는 분이 모형도 많이 만들었지만 결국은 자존감의 높고 낮음, 대인관계의 높고 낮음 굉장히 세세하게 분류를 하셨거든요. 1사분면, 2사분면 해서 그 안에 속하는 질문이라든가 이렇게 굉장히 다양하고 디테일하게 연구하고, 결과를 도출한 것이 실질적으로 어떻게 연결이 될 것인가 하는 것입니다. 조금 전에 유튜브로 질문이 들어온 게 뭐냐 하면 자존감도 낮고, 대인관계가 낮은 아이들, 사무형이죠. “그러면 부모는 어떤 역할을 해야 긍정적인 웃음을 갖게 할까요?” 이게 우리가 가야되는 방향인 것 같아요. 그래서 이런 질문이 있었고, “자존감과 대인관계가 후천적으로 형성되느냐, 만약 선천적인 것이라면 극복할 수 없는 것이냐?” 이렇게 질문이 오는 것은 우리의 결과가 어떤 방향으로 적용될 것이냐에 대한 질문인 것 같거든요.

거기에 대해서, 연구하신 분들은 더 많은 고민을 하셨을 것 같고, 토론하신 교수님들도 읽으시면서 방향에 대해서 생각을 하셨을 것 같아서 조금씩 의견을 얘기해 주시면서 마무리가 되지 않을까 싶습니다.

엄구선 지정토론자 | 기독교상담학 박사

제가 먼저 말씀드리겠습니다.

저는 상담현장에 있기 때문에 관련하여 말씀드릴게요. 교수님께서 연구하시면서 “큰일났다, 엄마들은 자존감을 어떻게 세울 것인가로 얼마나 많은 고민을 하겠나?” 라고 하거든요.

부모님들은 그 질문이 제일 많이 해요. 선천적이다, 후천적이다 이걸 어떻게 세분화 할 수 없겠지만 후천적으로 분명히 좋아질 수 있다는 것은 확실한 내용이잖아요.

부모 교육을 때 놓고는 불가능한 결론이라고 저는 생각을 해요. 아이들 자존감이 어떤 때 올라가고, 낮아지는지는 부모님이 관찰하셔야 하고, 부모님이 어떤 노력을 하느냐이기 때문에 어린이만 대상으로 할 수 없고, 분명히 부모교육이 동반되어야 가능하다고 생각이 듭니다.

한정숙 지정토론자 | 서일대 외래교수

이어서 말씀드리면 아까도 말씀드렸는데 어렸을 때부터 자기 의견을 얘기하는 것에 대해서 꾸중을 하지 않는다는지 이런 식의 교육 방식이 있어요. 독일의 예를 들자면 “네 생각이 뭐니?” 그걸 계속 물어보거든요. “네가 하고 싶은 게 뭐니?” 이런 것을 물어보면서 교육을 하죠.

“너 몇 점 맞았니?” 이런 식으로 물어보지 않거든요. 질문에 대한 답이 맞든, 틀리든 뭐라고 하지 않고 “자유롭게 너의 생각을 말해 봐라.” 해요. 어렸을 때부터 그렇게 키우는 것이 중요합니다. 부모도 좋은 곳에 보내고 싶어도 이런 부분에 대해서 내려놔야 하지 않을까, 그런 게 중요하지 않을까 생각이 들어요. 선생님들, 그리고 부모님들이 굉장히 중요하다는 생각이 들어요.

어주경 좌장 | 연세대학교 객원교수

연구진들께서도 한 마디씩 해 주시고 마치겠습니다.

황인매 발제자 | 성공회대 외래교수

저희 보고서에 보면 약간 특징적으로 볼 수 있는 것이 아이들의 개인적인 특성들을 많이 감췄어요. 그래서 궁금하셨을 거예요. 그러니까 어떤 면에서는 아까 얘기했던 취약계층의 아동과 그렇지 않은 아동에게 어떤 프레임 씌워서 그 아이들을 보는 것 자체만으로 아이들이 가지고 있는 가능성이나, 잠재력을 제대로 볼 수 있는가 하는 문제가 있거든요. 그래서 문헌 고찰 할 때도 가족요인이라든지, 학교요인 할 때 많은 연구에서 부모의 사회적 지위, 경제수준, 학교요인 같은 경우 성적이 좋은 아동 이렇게 많았어요. 그런데 의도적으로 그런 걸 많이 뺐거든요. 왜냐하면 계속 그런 아이하고 상

관없는 주변 상황 때문에 아이가 그것과 웃음이 연결이 있는 것처럼 보일 것 같았죠. 그래서 저희 연구진 입장에서 의도적으로 뺐지만 그걸 포착했을 지는 잘 모르겠습니다. 아까 이 자리에서도 지역아동센터 아이와 아닌 아이, 이런 건 굉장히 위험한 발언이고, 상당히 불편한 사항이거든요.

우리가 해야 할 부분은 동등한 기회를 줘야 하고, 아이들이 동일한 많은 기회를 가지고 성장할 수 있는 기반을 만들어 줘야 해요. 그렇다고 하면 우리는 위험하니까 못하게 하고, 안 되니까 이것도 안 된다고 하면 안 되죠. 어떻게 하면 아이들이 아무 생각 없이 참여할 수 있고, 자율권을 주고, 권리가 뭔지 알려주는 것에 오히려 신경을 써야합니다. 그런 관점에서 행복에 대한 부분들, 웃음에 대한 부분을 봐야합니다. 프로그램화시키거나 아니면 늘상 해오는 그런 똑같은 부모교육은 아니라고 말씀드립니다.

앞으로 해야 될 일이 물론 1, 2차 결과로 나온 것을 어떻게 결합할지에 대한 얘기도 있지만 아이들, 그다음에 전반적인 사회환경이 가지고 있는 한계에서 오는 부분을 성찰할 필요가 분명히 있겠다. 그렇지 않으면 아무리 이런 연구가 나와도 동일한 조건은 그대로 갈 것이란 말이지요. 그 부분은 계속 견제하면서 이후 연구에 결합하면 어떻까라는 생각을 가지고 있습니다.

민순덕 발제자 | 칼빈대 외래교수

앞으로의 세상은 그렇다고 해요. AI가 할 수 없는 것은 오직 아이들이 예술이라든가, 창의적인 그런 것으로 풀어가야 하는 것 외에는 없다고 얘기하는데 학교교육에서 이미 예술과 체육 이런 것들이 가장 먼저 고학년 올라갈수록 빠지거든요. 그런 것으로 봤을 때 아이 하나하나의 개개인을 보면 잘할 수 있는 것들이 있는데 우리 어른들의 평가나 잣대로 인해서 그런 것들이 사장되는 경우가 많아요. 어떤 개그맨이 이야기했는데 “이 아이가 딱지 접기를 잘할 수도 있다, 그것도 굉장한 능력이다.” 그런데 개개인의 능력을 최대한 발현해 낼 수 있게 도와주는 이런 것들을 해야 할 것 같다, 그러기 위해서는 부모를 비롯한 교사, 어른들의 시각, 패러다임 변화 떠오른 것들이 필요하지 않을까 그런 생각이 듭니다.

어주경 좌장 | 연세대학교 객원교수

네, 감사합니다.

연구결과가 개별적으로 접근하는 방식과 집단으로 접근하는 방식 이렇게 두 방향으로 가야하지 않을까 싶습니다. 집단으로 접근하면 어떻게 보면 획일적인 프로그램화라는 생각이 드는데 이전의 것과 얼마나 차별화될 것이냐, 그것은 본 연구결과가 적용되어야 합니다. 개별적으로 접근할 때 사항은 힘들게 만든 모형들, 동인이나 결과는 사실은 다 알아요. 외부적인 압력, 긍정적인 평가 못 하면 속상하다 이런 아는데 연구의 차별화 된 것은 그것이 어떤 과정을 통해서 귀결되느냐의 프로세스를 보여주었기 때문이지요. 어떻게 보면 그 프로세스 부분에 어떤 식으로 개입하는 것이 효과가 있겠다는 것을 조금 더 우리가

발전시킨다면 이 연구의 결과가 빛나지 않을까 그런 생각을 해봤습니다.

긴 토론시간 동안 참여해주셔서 감사합니다.

주진령 사회 I 경기도어린이박물관 학예운영실



토론 잘 들었습니다.

마지막으로 관장님께서 마무리 발언해 주시겠습니다.

표문승 경기도어린이박물관장



마무리 발언하면서 제가 오늘 발표를 들으면서 느꼈던 부분 섞어서 말씀을 드리겠습니다. 일단 연구진에게 미안한 마음이 듭니다. 힘든 연구 과제를 드려서 연구자 스스로도 웃음을 상실하셨다고 말씀을 하셨는데 그 부분 미안하게 생각합니다. 한 편으로 힘든 이유 중 하나가 선행연구가 거의 없었기 때문이라는 것은, 어쩌면 제가 보상 아닌 보상이라고 말씀드리자면 이 연구가 누군가에게는 없었던 선행연구가 될 수 있기 때문에 의미 있는 연구였다는 생각이 들고요.

아까 작년은 “언제 웃니?” 해서 즐거운 얘기를 했는데 이번에는 웃음의 상실이다 보니까 “우울했어.”라고 말씀해주셨어요. 더하여 행복한 웃음을 무엇이나는 말씀도 있었어요. 사실은 제가 작년에 이 연구를 고민하면서 했던 얘기가 “웃음을 행복과 결부시키지 말자.” 그러니까 ‘웃음=행복, 그러면 안 웃으면 불행한 건가?’, ‘웃음의 반대는 울음인가?’, ‘행복할 때 울기도 하는데, 행복한 울음도 있는데.’라는 고정관념에서 벗어나자는 것이었습니다. 그래서 첫 번째가 웃음의 다양한 종류가 있을 것 같다, 가령 ‘웃음의 반대는 아닐 비(非) 자 붙으면 비웃음인데 비웃음도 웃음인데 도대체 뭐지?’라는 거죠. 여러 종류의 웃음을 알아보는 거죠. 중요한 것은 결과적으로 봤을 때 그 웃음을 지속시켰으면 좋겠는데 그게 없어지는 것이 조금은 부정적인 상황에 대해서 연구를 함으로써 긍정을 강화시키자 라는 것입니다. 그런데 긍정적인 웃음이라고 하는 것도 사실은 모호하죠. 그리고 어린이들에게 이것을 설명하는 부분이 차라리 쉽게 기본 좋고, 즐겁고, 행복한 웃음, 그것에 대비했을 때 “그것을 우리가 언제 잃는가”를 통해서 거꾸로 방해요인을 알아내는 거죠. 그리고 그 방해요인을 제거한다면 긍정적인 웃음이 유지되지 않을까하는 그런 관점에서 이 연구결과가 유의미하다고 생각합니다. 오늘 발표에서 어느 연구자의 부족한 점은 볼륨을 넓혀서 보다 보편적이면서 객관적인 연구결과로서의 의미를 가졌으면 좋겠다는 말씀을 하셨어요. 그럼에도 여기서 추출된 내용을 보면 보편적인 인식에서 크게 벗어나지 않았구나, 우리가 그걸 모르고 있었던가, 다 알고 있었던 얘기인 것 같다는 생각이 듭니다. 실천이 안 됐던 거죠.

아까 갓난아이 태어날 때 비유를 들었는데 그 아이도 태어나자마자 성가신 강요를 한 거였어요. 그 결과가 마지막 9번, 예상치 못한 실망이에요. 온 세상이 자기를 반겨줄 줄 알았더니 나오자마자 때리고, 눈부시게 하고, 울리죠. 그러니까 실망을 하고 울음을 터뜨린, 어쩌면 탄생에서부터 어린이들의 모든 과정이 성가신 강요, 이런 부분들에서 시사해 주는 바가 분명히 있을 것이라는 생각이 들었습니다.

마지막으로는 단순연구로 끝날 게 아니라 저희가 3차년도에 걸쳐서 연구를 한 것도 연구로서 끝나지 않고, 실질적인, 실용적인 가치를 갖게끔 하고 싶은 겁니다. 그결과가 박물관으로 이어지게끔 했으면 좋겠다는 것인데 그런 점에서 어떻게 보면 내년 연구는 연구자 선생님들만의 몫이 아니고 저희 학예사들과 같이 병행해서 해야 하는 연구의 형태가 짜여야 하지 않을까 하는 생각도 들어요. 그런 부분에 있어서 의뢰자가 아니라 같이 연구자의 관점에서 학예사들과 성과를 얻을 수 있었으면 합니다. 성과라는 것이 결국에는 어린이들에게 되돌려 주는 것이죠. 한 교수님께서 박물관에 와서 보니 행복한 환경이 갖춰져 있는 것 같다고 하셨어요. 아이들의 웃음이 이곳 박물관에서만 그칠 것이 아니라 우리 사회 전반에 퍼져나갈 수 있기를 바랍니다. 웃음의 메아리가 될 수 있는 출발점이 된다고 말씀드리면, 연구자들에 어려운 숙제를 드리는 것 같아 죄송합니다. 그렇지만 굉장히 보람 있는 일을, 의미 있는 일을 하시니까 그 성과 역시 우리 선생님들에게도 돌아가는 몫이라고 생각하고, 내년 연구가 더 충실하게 잘 되기를 기대해 봅니다.

감사합니다.

주진령 사회 I 경기도어린이박물관 학예운영실



한 해 동안 학술연구를 진행해 주신 위원협동조합에 감사드리고, 황금 같은 주말 오후 시간을 할애해서 어린이 웃음 상실에 대하여 진지하게 논의해 주신 두 분 발표자님, 어주경 교수님, 두 분 토론자님께 감사드립니다.

그리고 또 함께 콜로키움에 참여해 주신 여러분께도 감사를 전합니다.

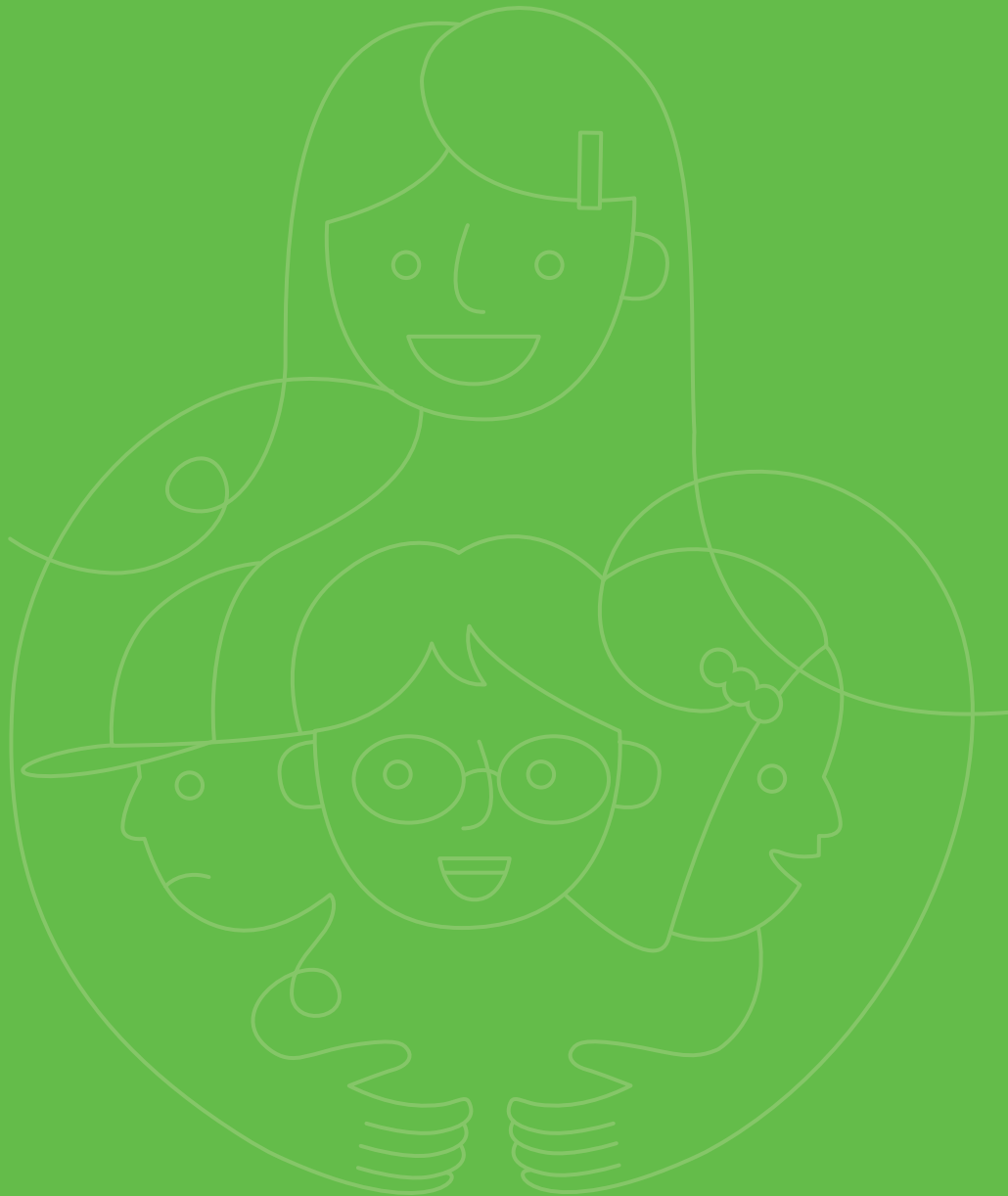
이상 콜로키움 마치도록 하겠습니다.

감사합니다.

2021 어린이 문화예술 콜로키움 어린이 웃음 속 다른 웃음

IV. 부록

- 부록1. 어린이들은 어떻게 웃음을 잃어가는가?
- 부록2. 어린이 웃음 상실 개념의 군집관계들(어린이용)
- 부록3. 설문조사
 - 웃음 상실 개념 진술문 설문 - 영향력
 - 웃음 상실 개념 진술문 설문 - 해결가능성
 - 웃음상실 보호요인 찾기 활동지
- 부록4. 어린이웃음 속 다른 웃음 학술연구 진행 과정
- 부록5. 콜로키움 현장사진



부록1

어린이들은 어떻게 웃음을 잃어가는가?

- 어린이 웃음 상실 요인의 상호작용과정 분석

I. 연구방법

본 연구의 목적은 어린이 웃음상실 구성요소를 도출하고 구성요소 간 관계를 밝히는 데 있다. 이를 위해, 만 9~12세 아동을 대상으로 상호작용 질적 분석법(Interactive Qualitative Analysis)을 적용하여 도출된 구성요소에 대한 상호작용과정을 분석하였다.

1. 상호작용 질적 분석법

상호작용 질적 분석법은 질적 분석을 구조적으로 적용하여 보다 큰 이론적 설명력을 얻을 수 있는 방법론이다 (Bargate, 2014.) 상호작용 질적 분석은 초점 집단을 활용하여 연구 대상이 되는 현상에 대한 참여자의 경험을 체계적으로 표상한다. 본 방법론에서 연구 참여자는 ‘연구 현상에 대한 이해를 공유하고 있는 집단’으로 정의되며, 연구 참여자인 당사자가 동인과 성과로 나누어지는 특정 현상의 체계를 파악하는 데 가장 적절하다고 전제한다(Northcutt and McCoy, 2004). 현상의 당사자가 연구결과의 해석에 직접 참여함으로써, 연구의 신뢰성과 적용성이 향상될 수 있다(Sanchez, 2007).

상호작용 질적 분석법은 하나의 체계를 ‘구성요소(element)’와 ‘구성요소들 간 관계(relationship)’로 나타내는 체계이론(system theory)을 기반으로 한다. 이러한 관점에서 각 구성요소는 상호관련성을 가지며, 전체가 부분의 합보다 크다는 특성을 가진다(Northcutt and McCoy, 2004). 따라서 상호작용 질적 분석에서는 구성요소 간의 영향관계가 체계를 설명하는 중요한 요인으로 분석된다. 또한 인식론적 관점으로 사회구성주의를 토대로 하여, 연구자의 해석보다 연구참여자들이 인식하는 사회적 의미를 중요하게 고려한다(Bargate, 2014.) 상호작용 질적 분석방법은 개념을 파악하기 위해 귀납법과 연역법을 모두 활용하며, 의미 또는 군집의 분류는 귀납적으로 연구 참여자들의 합의

과정을 통해 결정된다. 상호작용 질적 분석법의 최종단계에서는 연역적 방식을 통해 참가자들이 구성요소 간의 영향 관계를 확인한다. 이를 통해 도출되는 상호작용 질적 분석의 최종 결과는 상호연관도표(interrelationship diagram)와 체계영향도식(systems influence diagram)과 같이 시각적으로 제시된다. 이와 함께, 체계영향도식의 의미를 이해하기 위해 질적 방법을 적용하여 군집 상호작용 관계가 기술된다(Northcutt and McCoy, 2004). 이처럼 상호작용 질적 분석법 연구의 대상이 되는 구체적 현상에 대해 집단이 가진 의식 모형(mental model)을 구현하고 구성들 간의 관계에 대한 이론화 작업을 진행하는 데 용이하게 활용될 수 있다(류청한,2018).

본 연구에서는 만 9~11세 아동을 대상으로 초점집단면접을 통해 어린이 웃음상실 구성요소를 도출하고 구성요소의 영향력과 해결가능성을 파악하였다. 또한 상호작용 질적 분석법을 활용하여, 연구참여자들이 구조화한 상호연관도표와 체계영향도식을 토대로 구성요소의 상호작용과정을 분석하였다. 이를 통해 어린이 웃음상실의 구성요소와 구성요소 간 상호작용과정을 종합적으로 탐색하는 이론적 기반을 제시할 수 있을 것이다.

2. 연구절차

세부적인 연구절차를 살펴보기에 앞서, [표3-1]에 전체적인 연구 흐름도를 제시하였다. 본 연구는 상호작용 질적 분석 큰 틀로 하여 초점질문 도출, 아이디어 진술문 생성 및 연구 참여자 유형 분류, 최종진술문 도출, 진술문 구조화, 군집 간 상호작용 구조화의 절차를 따른다.

구분	내용	세부내용
1단계	초점질문도출	• 어린이의 웃음 관련 문헌검토 - 문헌고찰 후 예시안 생성 및 초점질문 결정
2단계	아이디어 진술문 생성 및 연구 참여자 유형 분류	• 연구 참여자 인터뷰 - 자존감 · 대인관계척도 설문 작성
3단계	최종진술문 도출	• 1단계에서 수집된 아이디어 정리 - 총 4차에 거친 축약 및 편집 - 총 34개의 최종진술문 도출
4단계	진술문 구조화	• 최종진술문 구조화 - 9개 군집 분류 및 군집명 결정(전문가 자문단 대상) - 연구 참여자 대상 진술문 평정작업(영향력/해결어려움)
5단계	군집 간 상호작용 구조화	• 연구 참여자 인터뷰 - 군집 간 상호작용 방향 결정 및 질적 면접 실시 - 보호요인 설문 작성

[표 3-1] 주요 연구 흐름도

II. 연구 준비

(1) 연구 참여자

본 연구는 어린이 웃음상실의 구성요소와 구성요소의 상호작용을 밝히고자 하는 목적에 따라, 진술문 생성 및 평정, 구성요소의 상호작용과정 도출 과정에서 주 참여자로 만 9~11세 어린이 31명이 참여했다.

면접 시작 전 참여자의 보호자를 대상으로 사전 설문을 통해 연구 참여 동의를 얻고 인구사회학적 정보를 수집하였다. 참여자들은 면접 시작 전 연구의 목적과 진행절차를 안내받았다. 연구 참여자들의 인구학적 특성을 아래 표에 제시하였다.

(N=31)

	구분	빈도(명)	비율(%)
성별	남	11	35.4
	여	20	64.5
연령	만 9세	7	22.6
	만 10세	8	25.8
	만 11세	15	48.4
	만 12세	1	3.2
형제유무	형제있음	25	80.6
	형제없음	6	19.4

[표 3-2] 연구 참여자의 인구사회학적 특성

(2) 초점질문 구성

어린이 웃음상실의 구성요소를 적절히 도출할 수 있는 초점질문을 선정하기 위해, 선행연구 검토 및 어린이가 이해하기 용이한 표현을 사용하여 최종 초점질문을 확정하였다. 특히, 본 연구의 주요 연구 질문인 ‘어린이들은 어떻게 웃음을 잃어 가는가?’에 답하기 위해 ‘웃음이 상실된 상태’를 선행적으로 존재하던 웃음이 사라져가는 상태로 조작적으로 정의하고 초점질문을 구성하였다. 최종 초점질문은 아래와 같다.

“나는 ~할 때 웃음이 사라진다.”

(3) 연구 참여자 유형 분류

1차 면접 진행 시 사전설문을 구성하여, 연구 참여자를 대상으로 자존감 척도와 대인관계 척도, 1차년도 웃음 연구 결과를 바탕으로 한 웃음 척도 설문 조사를 수행하였다. 자존감 척도는 총 10문항으로 이루어진 Rosenberg 4점 리커트 척도 질문지를 사용하였다(이선영, 2004). 대인관계 척도는 Schlein & Guemey의 대인관계 변화척도를 박현선(1998)이 변경하여 도입한 총 7문항의 ‘대인관계기술척도’를 활용하였으며, 자존감 척도와 동일하게 4점 리커트 척도였다. 두 척도 모두 점수가 높을수록 높은 자존감과 건강한 대인관계를 반영한다. 웃음 척도는 2020년에 수행된 1차년도 웃음 연구 결과에 기반하고 있다. 1차년도 웃음 연구에서는 어린이들이 지각한 웃음 요인을 탐색적 요인 분석하여 ‘정서적 충족’(5문항), ‘자기인정’(5문항), ‘사회적 기술’(6문항), ‘해방감’(4문항)으로 분류하였다. 해당 연구의 요인 분석 최종 문항 20개를 4점 리커트 척도 설문으로 구성하여 연구 참여자의 웃음 유형을 파악하고자 하였다.

이후 전체 집단의 평균 자존감 점수와 대인관계 점수를 추출하고, 이를 바탕으로 각 연구 참여자의 척도별 점수가 평균 이상인 경우에는 ‘이상’, 평균 이하인 경우 ‘이하’로 구분하였다. 두 척도의 ‘상/하’구분에 따라 최종 4개의 집단으로 연구 참여자 유형이 분류되었다: (유형1) 자존감 상/대인관계 상, (유형2) 자존감 상/대인관계 하, (유형3) 자존감 하/대인관계 상, (유형4) 자존감 하/대인관계 하. 이와 함께 전체 집단의 웃음 척도 설문 결과와 집단 별 웃음 척도 설문 결과를 분석하여 집단 간 차이가 있는지 살펴보았다.

2) 최종진술문 도출

(1) 아이디어 진술문 생성

어린이 웃음상실의 구성요소에 대한 아이디어 진술문을 추출하기 위해 31명의 어린이를 소집단으로 나누어 2021년 6월 5일부터 6월 13일까지 6회기의 초점 면접을 실시하였다. 1회기 당 참여 인원은 5~6명이었다. 면접 시작에 앞서, 연구의 목적과 취지, 향후 연구 진행 절차에 대한 안내가 이루어졌다. 또한 면접 내용에 대해 녹취가 이루어짐을 설명하고, 연구 참여자용 설명서 및 동의서에 서명을 받았다. 총 면접 소요 시간은 평균 100분가량이었다.

연구 참여자들은 초점질문 ‘나는 ~할 때 웃음이 사라진다’에 대한 답변을 개별 브레인스토밍을 통해 떠올린 후, 미술활동을 통해 자유롭게 표현하였다. 제시된 초점질문에 떠오르는 아이디어를 그림으로 표현한 뒤에는 그림을 가장 잘 설명하는 문장을 그림과 함께 병기하도록 하였다.

(2) 최종진술문 도출

어린이 웃음상실 구성요소 진술문을 도출하기 위해 연구자는 연구 참여자들이 제출한 아이디어 결과물을 정리하여 초기 아이디어 편집 절차를 실시하였다. 초기 결과물로 정리된 아이디어 진술문은 양이 많고 유사한 상황이 중

복되어 나타나기 때문에, 진술문 코딩 후 이러한 결과물들을 통합하는 과정을 거쳤다. 초기 진술문 코딩을 통해 총 57개의 주 진술문이 도출되었으며, 연구자 3인이 4회에 거친 논의를 통해 비슷한 아이디어 결과물을 통합 및 정제하여 최종 34개의 주 진술문이 확정되었다.

(3) 진술문 구조화

최종 34개의 주진술문을 구조화하기 위해 유사한 개념으로 진술문끼리 묶는 군집화 작업을 실시하였다. 진술문 군집화 과정은 전문가로 구성된 자문단의 참여를 통해 진행되었다. 군집 구조화 과정은 Kane과 Trochim(2007)에 제시된 방법을 바탕으로 하였다. 해당 방법은 진술문의 유사성을 기준으로 군집을 나누어 진술문 간 상관관계를 파악할 수 있는 방법으로, 모든 진술문을 하나의 군집으로 분류하거나 하나의 진술문만으로 군집을 이루는 것은 금지된다. 또한, 유사성이 없는 진술문을 기타 군집으로 묶거나, 한 번 분류된 진술문을 다른 군집에 재배정해서는 안 된다. 이러한 기본 틀을 기준으로 5명의 전문가 자문단을 선정하여, 2021년 7월 1일부터 4일까지 주 진술문에 대한 선행 구조화 작업을 요청하였다. 이후, 2021년 7월 5일 온라인 회의를 통해 자문단 전원 참석 하에 전원 합의 방식으로 진술문 군집 분류 결과를 확정하였다. 마지막으로 자문단에게 분류한 군집 결과에 대한 군집명 작업을 요청하고, 이를 기반으로 각 군집에 대한 최종 군집명을 결정하였다. 자문단으로 참여한 전문가 5인의 인구사회학적 정보는 다음과 같다.

(N=5)

성별	연령(만)	전공	학위	관련경력(년)
여	57	아동발달 및 가족상담	철학박사	23
여	57	심리운동학과 사회복지학과가족치료	박사 박사수료	15
여	54	기독교상담학	철학박사	10
여	53	교육학	박사	10
여	39	미술심리치료학과	박사	13

[표3-3] 전문가 자문단의 인구사회학적 특성

한편, 연구 참여자들은 34개 진술문에 대한 진술문 평정작업에 참여하여 개별 진술문의 영향력과 해결가능성에 대한 상대적 점수를 부여하였다. 평정은 5점 리커트 척도 형식을 사용하였다. 영향력 척도는 웃음을 잃게 되는 데 각 진술문의 상대적인 영향력이 얼마나 큰 지 평가하였으며, 점수가 높을수록 큰 영향을 주는 것으로 판단되었다. 해결가능성은 각 진술문을 스스로 해결할 수 있는 상대적 가능성으로 정의되었고, 점수가 높을수록 해결할 수 있는 가능성이 높은 것으로 판단되었다. 다만, 해결가능성의 경우 분석과정에서는 평정작업 결과에 대한 역채점을 통해 점수가 높을수록 해결가능성이 낮은 것으로 제시되었다. 해결가능성 설문 결과에 대한 명확한 의미 전달을 위해 이후의 연구결과 보고 시 ‘해결가능성’은 ‘해결어려움’ 정도로 수정 표기되며 점수가 높을수록 해결이 어려움을 나타낸다.

(4) 군집 간 상호작용의 구조화

군집 간 상호작용 구조화를 위해 2021년 8월 21일부터 8월 22일까지 연구 참여자를 대상으로 2차 면접이 실시되었다. 2차 면접의 경우, 연구참여자 유형 분류에 따라 확정된 4개 집단을 각각의 소집단으로 나누어 진행하였으며 총 30명이 참여하였다. 상호작용 구조화 과정에서는 집단의 민주적 의사결정 과정을 통해 군집 간의 원인-결과 관계를 결정하는 방법을 활용하였다(Northcutt & McCoy, 2004). 이러한 민주적 프로토콜은 상호작용 구조화의 방향을 빠른 속도로 확정할 수 있다는 장점을 가진다. 연구 참여자들은 먼저 각 군집 사이의 영향관계 짝에 대한 방향을 기록할 수 있는 군집관계표를 개별적으로 완성하였다. 군집 간 영향관계로 표기 가능한 관계는 총 3가지이다. 군집 A와 B가 있을 때, 첫째, ‘군집A’는 원인이고 ‘군집B’가 결과이면, ‘군집A’→ ‘군집B’로 표기한다. 둘째, ‘군집B’가 ‘군집A’의 결과이면, ‘군집A’←‘군집B’로 표기한다. 셋째, ‘군집A’와 ‘군집B’ 간에 연관 관계가 없다면 ‘군집A’ ⇄ ‘군집B’로 표시한다. 이후, 면접 촉진자의 진행에 따라 연구 참여자가 동의하는 군집 간 영향관계 방향에 대해 투표하고, 투표 받은 인원수를 기입하였다. 면접 과정에서, 각 군집의 상호작용에 대한 연구참여자의 해석을 녹취하고 질적 분석하였다. 마지막으로, 군집 간 상호작용에 대한 연구참여자의 해석을 보완하고자, 보호요인에 대한 설문 활동지를 구성하여 연구 참여자들이 작성하게 하였다. 보호요인 설문은 총 3개 문항으로 이루어졌으며, 설문 내용은 다음과 같다: ① ‘웃음이 사라지는 데 가장 큰 영향을 주는 군집을 골라보세요. 어떤 군집인가요?’, ② ‘위에 선택한 군집의 상황을 방어하기 위한 방패를 만들려고 합니다. 방패에 어떤 이름을 붙이면 좋을까요?’, ③ ‘이 방패로 웃음이 사라지는 것을 어떻게 막을 수 있을까요?’ 해당 설문은 어린이의 눈높이에서 웃음상실을 막기 위한 방안을 자유롭게 제시할 수 있도록 고안되었다. 군집관계표 및 보호요인 설문 작성을 포함한 총 면접 시간은 평균 90분 정도가 소요되었다.

(5) 모형구성과 해석

상호작용 질적 분석법에서는 질적 분석과정의 최종 결과물인 체계영향도식 도출을 위해 상호연관도표를 구성한다. 상호연관도표는 군집 간 영향관계를 보여주는 요약적 도표로, 이를 통해 군집이 동인(driver)과 성과(outcome)의 두 수준으로 나뉘어진다. 먼저, 민주적 프로토콜을 활용해 다수결로 결정된 군집관계표 결과를 바탕으로 4개 집단

별 상호연관도표를 작성하였다. 한편, 전체 집단의 상호연관도표를 구성하기 위해서는, 엑셀 프로그램을 통해 각 집단 별 점수를 통합하여 군집 간 누적횟수와 백분율 등을 통계적으로 처리하였다. 이 과정에서 파레토 법칙을 기반으로 한 파레토 프로토콜(pareto protocol)을 적용하여 전체 집단 상호연관도표를 최적으로 설명할 수 있는 군집 관계의 숫자를 결정하였다. 간결성의 원칙을 따르는 파레토 프로토콜에서는 최소의 숫자를 가지고 체계 내 변화를 최대한으로 설명할 수 있는 지점을 찾는다. 이렇게 정해진 군집 관계 숫자를 상호연관도표에 적용하여 전체집단의 상호연관도표를 작성하였다.

다음으로, 이론적 코딩의 결과를 구조화된 형태로 보여주는 체계영향도식을 산출한다. 초기 체계영향도식에서는 반복적 관계를 포함해 군집 간 영향 패턴을 선으로 연결하여 도식화 하고, 최종 체계영향도식에서는 순서도의 형태로 군집 간 관계를 표현한다. 순서도 상에서 주요동인(primary driver)은 왼쪽 끝에, 주요성과(primary outcome)는 오른쪽 끝에 위치하여, 왼쪽에서 오른쪽으로 군집 영향관계가 연결되는 형태를 보인다. 최종적으로 도출된 최종체계영향도식은 대상이 된 연구 현상에 대한 이론적 통찰을 제공한다. 본 연구에서는 이와 같은 모형구성 과정을 통해, 전체집단과 유형별 집단의 어린이 웃음상실 구성요소 최종 체계영향도식을 결과로 제시하였다.

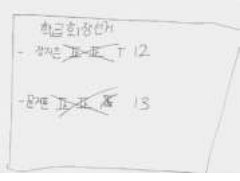
마지막으로, 군집 상호작용 관계 분석 과정에서는 연구 참여자들이 해석한 군집 간 관계성을 질적으로 분석한다. 이를 통해, 어린이 웃음 상실 구성요소와 구성요소 상호작용의 의미를 보다 심층적으로 설명할 수 있다.

III. 연구결과

1. 어린이 웃음상실 구성요소와 군집

어린이 웃음 상실 구성요소를 탐색하기 위해 어린이 31명을 면접하고 진술문을 수집하였다. 총 57개의 진술문을 재정리하여 34개의 최종진술문을 확보하였다. 최종 확정된 어린이 웃음상실 구성요소의 구체적 진술문은 [표 4-1]과 같다. 표에는 군집 번호, 군집 명, 진술문과 함께 연구 참여자가 미술 작업으로 표현한 진술문 그림이 제시되었다.

군집번호	군집명	진술문내용	그림
1	다른 사람들의 평가	17 상대방이 나를 비난할 때	
		31 상대방이 내 말을 무시할 때	

군집번호	군집명	진술문내용	그림
1	다른 사람들의 평가	33 내가 다른 사람과 비교당할때* *성적, 외모 등	
2	성과 없는 노력	13 내가 실수한 것*을 깨달을 때 *지각, 준비물 놓고 오기, 카드 분실 등	
		14 내가 열심히 노력했지만 결과가 좋지 않을 때* *시험성적, 음악, 미술등	
		16 내가 준비한 것과 다른 문제가 시험에 나와서 당황할 때	
		18 내가 거의 이겼다고 생각했는데, 결국 질 때* *게임, 운동, 반장선거 등	
		29 내가 상대방을 도우려고 했는데, 도움이 되지 않을 때	
3	빼앗긴 자율	1 내가 잘 정리해둔 물건을 가족이 건드려서 흐트러질 때	

군집번호	군집명	진술문내용	그림
3	빼앗긴 자율	2 내가 집중하고 있는 핸드폰을 부모님이 갑자기 뺏을 때	
		4 내가 재미있게 보던 TV 채널을 가족이 바꿀 때	
		7 내가 먹고 싶은 맛있는 음식*을 몸에 안 좋다고 부모님이 못 먹게 할 때 *과자나 초콜릿	
		9 더 놀고 싶은데 해야 할 일*이 있어서 그만 놀아야 할 때 *숙제, 공부 등	
4	어찌지 못하는 불편	6 비를 맞거나 땀에 젖어서 몸이 찝찝할 때	
		8 공공장소에서 상대방이 규칙을 제대로 안 지킬 때* *코로나-19 상황에 마스크 제대로 안 쓰기, 새치기 하기 등	
		25 내가 싫어하는 사람이 나타날 때	
		34 내가 좋아하지 않는 음식이 급식에 나올때	

군집번호	군집명	진술문내용	그림
5	잘해야 한다는 부담	20 마무리해야 하는 상황*에서 시간이 부족할 때 *숙제, 그림 등	
		23 발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때	
6	성가신 강요	5 내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때	
		12 하기 싫은 일*을 부모님이 억지로 시켜서 해야할 때 *집안일, 심부름 등	
		24 형제 자매가 나를 성가시게 할 때* *내 물건을 숨길 때, 놀아달라고 조를 때, 잠을 방해할 때 등	
7	곤란한 친구관계	30 귀찮은 일이 생길 때* *떨어진 지우개 줍기, 흘린 음식 닦기, 연필 부러짐 등	
		15 친구들과 놀다가 다칠 때	

군집번호	군집명	진술문내용	그림
7	곤란한 친구관계	21 친한 친구와 놀다가 싸울 때	
		28 친구가 나를 괴롭힐 때* *별명 부르면서 놀리기, 이유 없이 밀치기	
8	소외당하는 나	3 내가 잘못하지 않은 일에 대해 가족이나 선생님에게 오해받을 때	
		10 형제자매와 싸워서 부모님에게 혼날 때	
		22 주위에 아무도 없어 혼자라고 느껴질 때	
		26 친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때	
		32 부모님이 나보다 형제자매의 편을 들어줄 때	

군집번호	군집명	진술문내용	그림
9	예상치 못한 실망	11 날씨나 코로나-19 같은 상황으로 인해 계획된 일이* 취소될 때 *여행, 외출 등	
		19 상대방의 실수로 인해 내가 피해를 볼 때* *친구가 내 물건을 들어주다 떨어뜨림, 짜장면이 늦게 배달되어 불어터짐	
		27 내가 소중한 아끼는 물건이 망가질 때	

[표 4-1] 어린이 웃음상실 구성요소의 군집화

2. 어린이 웃음상실 구성요소의 상호작용 분석(전체집단)

상호작용 질적 분석법 연구대상의 구성요소 간 상호작용을 시각화하여 보여줄 수 있다는 장점을 가지며, 군집관 계표, 상호연관도표, 체계영향도식이 그 결과물이다. 이를 바탕으로, 군집의미에 대한 심층적인 질적 분석이 가능해 진다.

1) 연구 참여자 특성

구성요소 간 상호작용 연구 결과를 제시하기에 앞서, 사전설문 결과를 바탕으로 연구 참여자 전체 집단의 자존 감 척도, 대인관계 척도, 웃음 척도 결과를 [표 4-2]에 정리하였다. 연구 참여자 31명의 자존감 척도 평균 점수는 평 균 31.84점(40점 만점), 대인관계 척도 23.09점(28점 만점)으로 나타났다. 웃음 유형 척도 결과는 각 유형별 4점 만 점으로 표준화되어 제시되며, 어린이들이 어떤 유형의 웃음을 자주 사용하는지 보여준다. 정서적 충족과 자기인정, 해방감은 평균 3.38점과 3.28, 평균 3.19로 높은 점수를 보였다. 사회적 기술 유형 평균은 1.95점으로 유의미하게 낮은 점수를 보였으며 이는 선행연구 예측과 일치하는 결과이다.

웃음 유형 척도				자존감	대인관계
정서적 충족	자기인정	사회적 기술	해방감		
3.38 (SD=0.38)	3.28 (SD=0.51)	1.95 (SD=0.45)	3.19 (SD=0.46)	31.84 (SD=4.68)	23.09 (SD=2.60)

[표 4-2] 전체 집단 자존감/대인관계 평균 점수와 웃음 유형별 평균 점수와 표준편차

2) 군집관계표

군집관계표는 모든 군집들 사이의 영향관계를 파악할 수 있는 도구로, 연구 참여자들은 군집 관계에 대한 각자의 이해를 군집관계틀에 기입한다. 유형별 집단의 상호작용 분석의 경우 다수결 방식의 민주적 프로토콜을 적용하여, 면접 이후 유형별 상호연관도표가 즉각적으로 도출될 수 있으므로 추가적인 과정이 필요하지 않다. 그러나 전체 집단을 대상으로 어린이 웃음상실 구성요소의 상호작용 분석을 진행하기 위해서는, 4개 집단으로 나누어 진행된 군집관계틀 코딩 결과를 종합해야 한다. 아래 표는 전체 집단 상호작용 분석을 위한 기초 작업으로서 개별 집단의 영향관계 방향을 수합한 뒤, 빈도, 누적빈도, 누적백분율(번호), 누적백분율(빈도), 해석력(power)으로 정리하여 제시한 것이다.

번호	군집 상호작용 방향	빈도	누적빈도	누적백분율 (번호)	누적백분율 (빈도)	해석력
1	1→5	25	25	1,389	4,836	3,447
2	6→5	20	45	2,778	8,704	5,926
3	1→8	16	61	4,167	11,799	7,632
4	1→4	15	76	5,556	14,700	9,145
5	1→6	15	91	6,944	17,602	10,657
6	6→3	15	106	8,333	20,503	12,170
7	2→1	14	120	9,722	23,211	13,489
8	2→9	14	134	11,111	25,919	14,808
9	3→4	14	148	12,500	28,627	16,127
10	7→4	14	162	13,889	31,335	17,446
11	2→3	13	175	15,278	33,849	18,571
12	6→4	13	188	16,667	36,364	19,697
13	8→4	12	200	18,056	38,685	20,629
14	1→9	11	211	19,444	40,812	21,368
15	2→5	11	222	20,833	42,940	22,107

번호	군집 상호작용 방향	빈도	누적빈도	누적백분율 (번호)	누적백분율 (빈도)	해석력
16	2→8	11	233	22,222	45,068	22,845
17	5→4	11	244	23,611	47,195	23,584
18	5→9	11	255	25,000	49,323	24,323
19	7→1	10	265	26,389	51,257	24,868
20	3→5	10	275	27,778	53,191	25,414
21	1→2	9	284	29,167	54,932	25,766
22	1→3	9	293	30,556	56,673	26,118
23	5→2	9	302	31,944	58,414	26,469
24	9→5	9	311	33,333	60,155	26,821
25	7→3	8	319	34,722	61,702	26,980
26	8→3	8	327	36,111	63,250	27,138
27	8→5	8	335	37,500	64,797	27,297
28	7→8	8	343	38,889	66,344	27,455
29	6→2	7	350	40,278	67,698	27,420
30	5→3	7	357	41,667	69,052	27,386
32	4→9	7	371	44,444	71,760	27,316
33	6→7	7	378	45,833	73,114	27,281
34	6→8	7	385	47,222	74,468	27,246
35	7→9	7	392	48,611	75,822	27,211
36	8→9	7	399	50,000	77,176	27,176
37	2→4	6	405	51,389	78,337	26,948
38	4→3	6	411	52,778	79,497	26,719
39	7→5	6	417	54,167	80,658	26,491
40	6→9	6	423	55,556	81,818	26,263
41	9→8	6	429	56,944	82,979	26,034
42	1→7	5	434	58,333	83,946	25,613
43	2→6	5	439	59,722	84,913	25,191
44	2→7	5	444	61,111	85,880	24,769
45	8→7	5	449	62,500	86,847	24,347
46	8→1	4	453	63,889	87,621	23,732
47	3→8	4	457	65,278	88,395	23,117
48	4→6	4	461	66,667	89,168	22,502
49	4→7	4	465	68,056	89,942	21,886
50	9→4	4	469	69,444	90,716	21,271
51	9→6	4	473	70,833	91,489	20,656
52	4→1	3	476	72,222	92,070	19,847

번호	군집 상호작용 방향	빈도	누적빈도	누적백분율 (번호)	누적백분율 (빈도)	해석력
53	3→2	3	479	73,611	92,650	19,039
54	4→2	3	482	75,000	93,230	18,230
55	7→2	3	485	76,389	93,810	17,422
56	8→2	3	488	77,778	94,391	16,613
57	3→7	3	491	79,167	94,971	15,804
58	9→3	3	494	80,556	95,551	14,996
59	4→5	3	497	81,944	96,132	14,187
60	9→7	3	500	83,333	96,712	13,378
61	5→1	2	502	84,722	97,099	12,376
62	6→1	2	504	86,111	97,485	11,374
63	9→1	2	506	87,500	97,872	10,372
64	3→6	2	508	88,889	98,259	9,370
65	4→8	2	510	90,278	98,646	8,368
66	5→7	2	512	91,667	99,033	7,366
67	5→8	2	514	93,056	99,420	6,364
68	3→1	1	515	94,444	99,613	5,169
69	5→6	1	516	95,833	99,807	3,973
70	8→6	1	517	97,222	100,000	2,778
71	9→2	0	517	98,611	100,000	1,389
72	7→6	0	517	100,000	100,000	0,000

[표 4-3] 군집관계의 내림차순 해석력 도표(전체집단)

해석력 도표에서 군집관계의 빈도는 연구 참여자들이 해당 군집관계를 선택한 개수이며, 빈도가 높은 것부터 내림차순으로 나열된다. 누적빈도는 각 빈도를 이전 빈도 숫자에 합산하여 나타낸 것이다. 이를 통해 전체 군집관계의 빈도수 누적 경향을 파악할 수 있다. 본 연구에서 전체 군집관계 빈도수는 517로 나타났다. 누적백분율(빈도)은 누적빈도 결과를 토대로 각 번호에 해당하는 누적빈도를 누적빈도의 총합으로 나누어 백분율을 구한 것이다. 즉, 각 누적빈도 열의 숫자를 전체 누적빈도인 517로 나눈 결과 값이다. 이는 해당 결과 값까지의 군집관계가 갖는 설명력을 의미한다. 누적백분율(번호)은 각 군집번호를 전체 누적 번호로 나누어 구한다. 예를 들어, 번호가 50이면 이를 전체 누적번호인 72로 나누어 결과 값이 69.444%로 나타난다. 각 군집번호는 숫자가 1씩 규칙적으로 증가하기 때문에, 전체 군집관계의 영향관계를 효과적으로 파악할 수 있는 최소 군집 관계수를 결정하기 위한 기준으로 작용한다. 누적백분율(번호)과 누적백분율(빈도) 결과에 파레토 프로토콜 적용을 통해 최적의 군집관계 짝을 알아낼 수 있다.

파레토 프로토콜은 한 체계에서 나타난 핵심적인 소수의 관계로 대부분의 체계 관계를 설명한다는 파레토 원칙에 기반하고 있다. 이는 상호작용 질적 연구에서 최적의 해석력을 구하는 것으로 나타난다. 해석력은 누적백분율(빈도)과 누적백분율(번호)의 차이 값으로 편차가 클수록 해석력이 높다. 본 연구에서는 80%의 설명력을 가지는 지점인 26,491을 최적의 해석력으로 보았다. 이 지점에서 누적백분율(빈도)은 80.658%였으며, 이것은 총 72개의 군집관계 중에서 39번째까지의 군집관계가 전체 영향관계의 약 80%를 설명하는 해석력을 가진다는 것을 의미한다. 이러한 결과를 바탕으로, 전체 집단의 상호연관도표 작성을 위해 39개의 군집관계를 사용하였다.

3) 상호연관도표

상호연관도표는 각 군집 간의 영향관계를 보여주는 이론적 코딩 결과로, 이를 통해 연구 참여자들의 경험이 체계적으로 이론화될 수 있다(Northcutt & McCoy, 2004). 상호연관도표는 연구 참여자들이 결정한 군집관계의 방향을 하나의 도표 위에 종합적으로 작성하는 과정이다. 각 관계는 행과 열로 표현되며, 각 군집의 방향이 동인과 성과로 구분되어 단순화된 화살표로 표시된다.

상호연관도표로 개별 군집의 방향이 결정되면 군집 체계에 대한 해석 방향을 드러난다. [표4-4]는 파레토 프로토콜을 통해 확정된 39개 군집관계를 토대로 구성된 상호연관도표이다. 각 화살표 방향은 다수결 원칙에 의거하여, 연구 참여자들이 ‘군집A’에서 ‘군집B’를 향하는 것이 ‘군집B’에서 ‘군집A’를 향하는 것보다 많다고 보았다면 ‘군집A’→‘군집B’를 유의미한 관계 방향으로 결정한다. 두 방향에 대한 결과 값이 동일하게 나타났다면 서로 상쇄된다고 보고, 화살표 방향을 표시하지 않는다. 또한 최종 확정된 39개 군집관계에 해당 관계가 포함되지 않을 때에도 화살표 방향이 표시되지 않는다.

군집	1	2	3	4	5	6	7	8	9	out	in	Δ
1		←	↑	↑	↑	↑	←	↑	↑	6	2	4
2	↑		↑	↑	↑	←		↑	↑	6	1	5
3	←	←		↑	↑	←	←	←	↑	3	5	-2
4	←	←	←		←	←	←	←	↑	1	7	-6
5	←	←	←	↑		←	←	←	↑	2	6	-4
6	←	↑	↑	↑	↑		↑	↑		6	1	5
7	↑		↑	↑	↑	←		↑	↑	6	1	5
8	←	←	↑	↑	↑	←	←		↑	4	4	0
9	←	←	←	←	←		←	←		0	7	-7

[표4-4] 어린이 웃음상실 구성요소에 대한 상호연관도표(전체집단)

전체집단의 상호연관도표에서 '군집A'가 '군집B'의 원인 또는 동인(out)이 되면 위로 향하는 화살표로 표시되고, '군집A'가 '군집B'의 결과 또는 성과(in)가 되면 왼쪽으로 향하는 화살표로 표시된다. 상호연관도표의 가장 우측에 있는 델타 값은 각 군집의 영향력의 특성을 드러내는 것으로 위쪽 방향 화살표에서 왼쪽 방향 화살표의 개수를 뺀 것이다. 즉, 델타 값의 숫자가 양수이고 높을수록 체계에서 동인의 역할을 하고, 숫자가 음수이고 낮을수록 성과의 역할을 한다. 가장 높은 숫자 값을 나타내는 것이 주요동인이며, 다른 군집들에게 영향을 주지만 영향을 받지 않는다. 반대로, 가장 작은 숫자 값을 나타내는 것은 주요성과에 해당하며, 다른 군집들에 의해 영향은 받지만 영향을 주지 않는다. 동인과 성과의 개수가 같아서 델타 값이 0이 되는 경우에는 체계에서 순환범주나 전환축의 역할을 한다 (Northcutt and McCoy, 2004). [표4-5]는 전체집단의 상호연관도표를 델타 값을 기준으로 내림차순으로 재정리한 것이다.

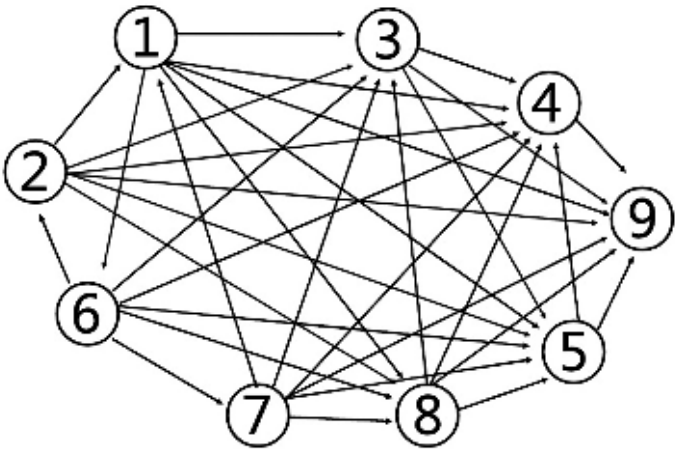
군집	1	2	3	4	5	6	7	8	9	out	in	Δ
1	↑		↑	↑	↑	←		↑	↑	6	1	5
2	←	↑	↑	↑	↑		↑	↑		6	1	5
3	↑		↑	↑	↑	←		↑	↑	6	1	5
4		←	↑	↑	↑	↑	←	↑	↑	6	2	4
5	←	←	↑	↑	↑	←	←		↑	4	4	0
6	←	←		↑	↑	←	←	←	↑	3	5	-2
7	←	←	←	↑		←	←	←	↑	2	6	-4
8	←	←	←		←	←	←	←	↑	1	7	-6
9	←	←	←	←	←		←	←		0	7	-7

[표4-5] 어린이 웃음상실 구성요소에 대한 내림차순 상호연관도표(전체집단)

상호연관도표 구성을 통해, 각 군집 별로 동인(driver), 성과(outcome), 전환축(pivot)에 해당하는 역할이 부여된다. 9개 군집 중 양수 값을 가진 군집2, 군집6, 군집7, 군집8은 동인의 특성을, 음수 값을 가진 군집3, 군집5, 군집4, 군집9는 성과의 특성을 가지고 있다. 군집8은 전환축의 역할을 담당하게 된다. 영향력(델타 값) 순서로 나열된 각 군집의 관계 특성을 통해 체계영향도식을 그릴 수 있다.

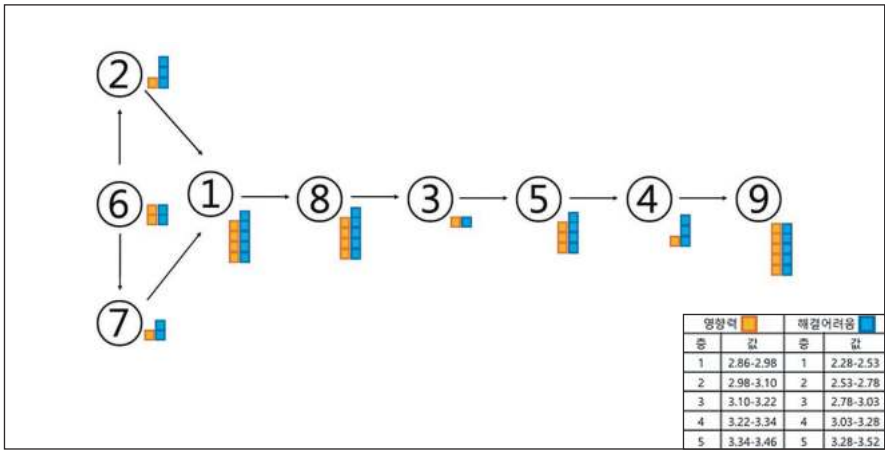
4) 체계영향도식

체계영향도식은 군집 간 상호작용 결과를 구조화하여 보여주는 최종 과정이다. 어린이 웃음상실 구성요인의 상호연관도표를 기반으로 전체 집단의 초기 체계영향도식(unclustered systems influence diagram)을 도출하였다. 초기 체계영향도식은 모든 군집들 사이의 관계를 화살표로 연결하여 나타낸다.



[그림4-1] 어린이 웃음상실 구성요인에 대한 초기 체계영향도식

초기 체계영향도식은 특별한 기준 없이 모든 관계가 표상되기 때문에, 체계의 흐름과 의미를 파악할 수 없어 설명적 가치가 떨어진다. 체계적인 방법을 적용하여 군집들 간 불필요한 영향관계를 제거하면 이론적 함의를 가진 모형을 구성할 수 있다. 불필요한 영향관계를 제거하는 과정은 다음과 같다. 첫째, '군집 A'→'군집 B'→'군집 C'와 같이 연쇄적인 영향관계에서, '군집 A'→'군집 C'로 가는 영향관계는 삭제가 가능하다. 둘째, 영향력(델타값)이 가장 높은 주요동인 군집과 영향력이 가장 낮은 주요성과 군집 관계를 비교하여 필요 없는 연결선은 제거한다. 셋째, 이 과정을 각 군집사이의 영향력 차이를 기준으로 내림차순과 오름차순 방향으로 반복하여 시행한다. 다섯째, 군집의 상호작용 개수가 같아서 방향 판단이 어려운 양가적 관계가 있을 때, 상위 영향력에서 두 군집을 공통적으로 연결하는 다른 군집 관계를 확인하여 방향을 결정한다. 상위 영향력을 가진 연결된 군집이 없을 때에는 두 군집 사이에 영향력이 높은 군집을 기준으로 방향을 결정하거나 빈도방향수가 높은 쪽으로 결정한다(Northcutt & McCoy, 2004; Bargate, 2014). 이러한 절차를 적용하여, 초기 체계영향도식에서 발전된 어린이 웃음상실 구성요소의 최종 체계영향도식이 아래와 같이 결정되었다.



[그림4-2] 어린이 웃음상실 구성요인에 대한 최종 체계영향도식

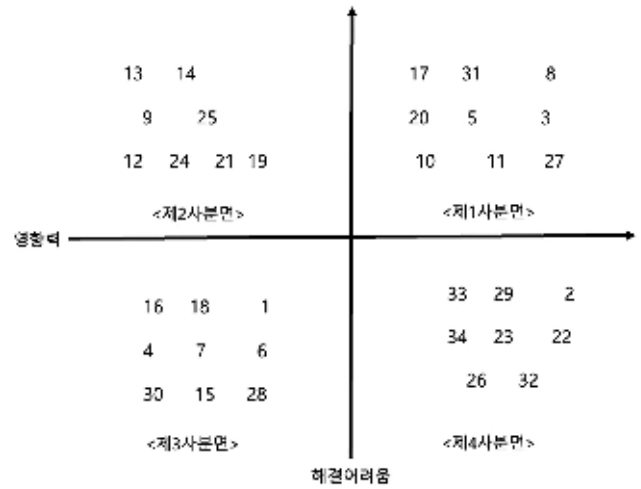
상호작용 질적 분석의 최종 결과인 최종 체계영향도식은 군집 간 영향관계 흐름을 순서대로 보여준다. 어린이 웃음상실 구성요소에 대한 전체 집단의 최종 체계영향도식에서 ‘군집2: 성과 없는 노력’, ‘군집6: 성가신 강요’, ‘군집7: 곤란한 친구 관계’는 주요동인으로 상호작용하며 ‘군집1: 다른 사람들의 평가’에 연결되어 동인체계를 이룬다. 순환되는 동인체계는 ‘군집8: 소외당하는 나’로 이어지며, 군집8이 전환축으로 작용하여 이후의 순차적 성과체계에 영향을 미친다. 성과체계에서는 ‘군집9: 예상치 못한 실망’이 주요 성과이며, ‘군집3: 빼앗긴 자율’, ‘군집5: 잘해야 한다는 부담’, ‘군집4: 어찌지 못하는 불편’이 구성성과로 나타났다.

본 연구에서는 최종 체계영향도식과 함께 각 군집의 영향력과 해결어려움에 대한 연구 참여자의 평정 결과를 시각적으로 제시하였다. 영향력과 해결어려움은 리커트 5점 척도를 사용하였으며, 군집의 평균값을 의미하는 평정치가 막대로 시각화되었다. 군집의 평균값은 각 군집에 포함된 진술문의 평정 값에 대해 평균을 구한 것이다. 막대는 1~5개 층으로 표현되며, 막대가 높을수록 웃음 상실에 대한 군집의 영향력이 크고, 해결이 어려움을 나타낸다.

군집의 영향력에 대한 평정값은 ‘군집9: 예상치 못한 실망(3.46)’이 가장 높게 나타났으며, 다음으로 ‘군집1: 다른 사람들의 평가(3.29)’ > ‘군집8: 소외당하는 나(3.22)’ > ‘군집5: 잘해야 한다는 부담(3.10)’ > ‘군집6: 성가신 강요(2.99)’ > ‘군집2: 성과 없는 노력(2.97)’ > ‘군집4: 어찌지 못하는 불편(2.93)’ > ‘군집3: 빼앗긴 자율(2.87)’ > ‘군집7: 곤란한 친구 관계(2.86)’ 순으로 나타났다. 한편, 군집의 해결어려움에 대한 평정값은 ‘군집 8: 소외당하는 나(3.52)’가 가장 높게 나타났다. 이후 순서대로 ‘군집:1 다른 사람들의 평가(3.40)’ > ‘군집9: 예상치 못한 실망(3.31)’ > ‘군집5: 잘해야 한다는 부담(3.12)’ > ‘군집4: 어찌지 못하는 불편(2.98)’ > ‘군집2: 성과 없는 노력(2.87)’ > ‘군집7: 곤란한 친구 관계(2.63)’ > ‘군집6: 성가신 강요(2.62)’ > ‘군집3: 빼앗긴 자율(2.28)’이 해결이 어려운 것으로 판단되었다.

마지막으로, 각 진술문의 평정 결과를 세부적으로 살펴보기 위해 영향력과 해결어려움을 기준으로 이변량 지도를 제시하였다. 전체 진술문의 영향력과 해결어려움 평균값을 기준으로, 각 진술문의 평정값이 평균 이상일 때와 이하일 때로 구분하였다: ‘제1사분면’에는 영향력과 해결어려움이 모두 평균 이상인 경우, ‘제2사분면’에는 영향력은 평균 이상이고 해결어려움은 평균 이하인 경우, ‘제3사분면’에는 영향력과 해결어려움이 모두 평균 이하인 경우, ‘제4사분면’에는 영향력은 평균 이하이고, 해결어려움은 평균 이상인 경우가 지도에 표시되었다. 이변량 지도는 각 사분면에 해당하는 진술문의 위치만 나타내며, 각 사분면 내 진술문의 상대적 위치는 드러내지 않는다.

진술문 별 영향력과 해결어려움 평정값 평균은 아래 [표4-6]에 군집 별 순서대로 제시하였다.



[그림4-3] 어린이 웃음상실 구성요인 진술문별 영향력/해결어려움 이변량 지도

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
1	다른 사람들의 평가	17 상대방이 나를 비난할 때	3.80	3.10
		31 상대방이 내 말을 무시할 때	3.10	3.70
		33 내가 다른 사람과 비교당할 때* *성적, 외모 등	2.97	3.40
2	성과 없는 노력	13 내가 실수한 것*을 깨달을 때 *지각, 준비물 놓고 오기, 카드 분실 등	3.27	2.57
		14 내가 열심히 노력했지만 결과가 좋지 않을 때* *시험성적, 음악, 미술 등	3.57	2.80
		16 내가 준비한 것과 다른 문제가 시험에 나와서 당황할 때	2.67	2.77

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
2	성과 없는 노력	18 내가 거의 이겼다고 생각했는데, 결국 질 때* *게임, 운동, 반장선거 등	3.03	2.53
		29 내가 상대방을 도우려고 했는데, 도움이 되지 않을 때	2.33	3.67
3	빼앗긴 자율	1 내가 잘 정리해둔 물건을 가족이 건드려서 흐트러질 때	2.80	1.73
		2 내가 집중하고 있는 핸드폰을 부모님이 갑자기 뺏을 때	2.87	3.00
		4 내가 재미있게 보던 TV 채널을 가족이 바꿀 때	2.70	1.97
		7 내가 먹고 싶은 맛있는 음식*을 몸에 안 좋다고 부모님이 못 먹게 할 때 *과자나 초콜릿	2.63	2.10
		9 더 놀고 싶는데 해야 할 일*이 있어서 그만 놀아야 할 때 *숙제, 공부 등	3.37	2.60
4	어찌지 못하는 불편	6 비를 맞거나 땀에 젖어서 몸이 찝찝할 때	2.57	1.87
		8 공공장소에서 상대방이 규칙을 제대로 안 지킬 때* *코로나-19 상황에 마스크 제대로 안 쓰기, 새치기하기 등	3.83	3.43
		25 내가 싫어하는 사람이 나타날 때	3.17	2.93
		34 내가 좋아하지 않는 음식이 급식에 나올 때	2.13	3.70
5	잘해야 한다는 부담	20 마무리해야 하는 상황*에서 시간이 부족할 때 *숙제, 그림 등	3.23	3.17
		23 발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때	2.97	3.07
6	성가신 강요	5 내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때	3.33	3.13
		12 하기 싫은 일*을 부모님이 시켜서 억지로 해야 할 때 *집안일, 심부름 등	3.13	2.60
		24 형제자매가 나를 성가시게 할 때* *내 물건을 숨길 때, 놀아달라고 조를 때, 잠을 방해할 때 등	3.30	2.27
6	성가신 강요	30 귀찮은 일이 생길 때* *떨어진 지우개 줍기, 흘린 음식 닦기, 연필 부러짐 등	2.20	2.47
7	곤란한 친구관계	15 친구들과 놀다가 다칠 때	2.30	2.47
		21 친한 친구와 놀다가 싸울 때	3.33	2.57

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
7	곤란한 친구관계	28 친구가 나를 괴롭힐 때* *별명 부르면서 놀리기, 이유 없이 밀치기	2.93	2.87
8	소외당하는 나	3 내가 잘못하지 않은 일에 대해 가족이나 선생님에게 오해받을 때	3.97	3.20
		10 형제자매와 싸워서 부모님에게 혼날 때	3.63	3.33
		22 주위에 아무도 없어 혼자라고 느껴질 때	2.63	3.03
		26 친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때	3.00	3.73
		32 부모님이 나보다 형제자매의 편을 들어 줄 때	2.87	4.30
9	예상치 못한 실망	11 날씨나 코로나-19 같은 상황으로 인해 계획된 일이* 취소될 때 *여행, 외출 등	3.73	3.70
		19 상대방의 실수로 인해 내가 피해를 볼 때* *친구가 내 물건을 들어주다 떨어뜨림, 짜장면이 늦게 배달되어 불어터짐	3.30	2.70
		27 내가 소중히 아끼는 물건이 망가질 때	3.33	3.53

[표4-6] 어린이 웃음상실 구성요인 전체집단 세부 평정

5) 군집 상호작용 관계 분석

군집 상호작용 관계 분석은 각 군집의 의미와 군집 간 영향관계에 대한 연구 참여자들의 해석을 질적으로 분석한 것이다. 이를 통해 연구자는 군집 간 상호작용 관계의 이론적 함의를 도출해 낼 수 있다. 연구자는 질적 자료를 분석하여 최종 체계영향도식에 드러난 관계들을 보다 심층적으로 논의할 수 있다(Northcutt & McCoy,2004). 군집 상호작용 관계 및 보호요인을 분석한 결과를 [표4-7]에 정리하여 제시하였다.

성가신 강요(군집6)→성과 없는 노력(군집2)	
면접내용	예를 들어 야 너 이번에 100점 안 맞으면 안된다. - 중략- 야까 말했듯이 그냥 100점 까지를 올릴 수 있는데 70까지 밖에 못해요. (참여자25)
보호요인	• 명칭 : 수퍼짜증없어(참여자 5)
	• 적용 : 동생이 저를 괴롭히면 아빠에게 바로 알림

성가신 강요(군집6)→곤란한 친구관계(군집7)	
면접내용	친구가 부탁을 했는데 어렵거나 아니면 나한테 성가신 부탁을 했어요. 그래서 못 들어준다고 했는데 그 친구는 그거를 곤란하게 할 수 있어요. (참여자22)
보호요인	• 명칭 : 수퍼짜증없어(참여자 5)
	• 적용 : 동생이 저를 괴롭히면 아빠에게 바로 알림
성과없는 노력(군집2)→다른 사람들의 평가(군집1)	
면접내용	저는 노력을 했는데 성과가 안나와가지고 그것 때문에 사람들이 잘 평가하고 그러다고..(참여자26)
보호요인	• 명칭 : 과정을 칭찬해주는 방패(참여자 22)
	• 적용 : 모두 과정보다는 결과를 중요시한다. 그래서 아무리 노력했지만 결과가 좋지 않으면 모두 무시하기 때문에 과정을 칭찬해주는 방패라고 이름을 붙임
곤란한 친구관계(군집7)→다른 사람들의 평가(군집1)	
면접내용	왜냐면 내가 만약에 친구랑 막 싸우러 다니고 친구가 나를 괴롭히거나 아니면 내가 친구를 괴롭힐 때 다른 사람들이 그걸 보고 어 안 좋게 생각해서 평가를 할 수 있지 않을까. (참여자 22)
보호요인	• 명칭 : 우리는 사이좋은 친구(참여자 3)
	적용 : 친구와 싸우지 않고 사이좋게 지내면 곤란한 친구관계를 막을 수 있을 것 같기 때문에 •
다른 사람들의 평가(군집1) →소외당하는 나(군집8)	
면접내용	저희 반에서 애들이 말은 안 해도 제가 성격이 나쁘게 나오거나 발표를 잘 하지 못하면 애들이 그냥 안 어울리려고 하거든요. 바보니까 애가. 그래서 평가가 약간 소외.. 당하는 ..왕따 당하는 특징이 드라마 같은데 보면 똥통하거나 멍청하거나 아니면 너무 잘나서 하는 경우를 봤기 때문에..그렇게.. (참여자 6)
보호요인	• 명칭 : 비교(참여자 30)
	• 적용 : 튕겨낸다. 좋은 것 받고 안 좋은 것 튕김. 좋은 것 나쁜 것 비교해서 좋은 것만 받는 것
소외당하는 나(군집8) → 빼앗긴 자율(군집3)	
면접내용	어 이제 만약에 소외를 당해요 그럼 이제 자신에게 있는 자신의 소외당하지 않을 권리도 있을 것 아니에요. 그러면 그 권리를 빼앗긴 것도 자율을 빼앗긴 것이라고 할 수 있죠. 그냥 평범하게 자유롭게 살아갈 권리를 빼앗긴 거잖아요. 소외를 당한다는 게 (참여자 25)
보호요인	• 명칭 : 생각(참여자 7)
	• 적용 : 왕따를 막기 위해 친구들에게 대화나 행동을 한 번씩 생각하기 위한 그래서 친구들이 기분 나쁘지 않게 하기 위해서

빼앗긴 자율(군집3)→잘해야 한다는 부담(군집5)	
면접내용	내가 핸드폰을 좀 오래해가지고 엄마가 이젠 하지마 하고 핸드폰을 뺏어갔어요. 그래도 내가 오래 했다는 걸 알고 있으니까 어쩔 수 없이 그냥 있었는데 공부를 안한거예요. 그래가지고 엄마가 너 공부안하고 했으니까 내일 것 까지 공부를 다 해라 그래가지고 그 공부를 해야 하는데 안한거예요 그래서 잘해야 하는데 어떡하지 그래가지고 부담이 생긴 거예요. 그렇게 된 거예요. (참여자21)
보호요인	• 명칭 : 누구나 자율(참여자 4)
	• 적용 : 모든 사람에게는(누구나) 자율이 있어야 하기 때문에(자율)
잘해야 한다는 부담(군집5)→어찌지 못하는 불편(군집4)	
면접내용	잘해야 한다고 했지만 자신에게 부담이 있으니까 상대방이 뭐라 할 수도 없는데.. 그렇다고 부담이 되어서.. 어쩔 수 없는 불편이 되는 것 같아요. (참여자7)
보호요인	• 명칭 : 게임(참여지 26)
	• 적용 : 게임(내가 좋아하는 것)을 생각해서 긴장되지 않게 하는 것
어찌지 못하는 불편(군집4)→예상치 못한 실망(군집9)	
면접내용	제가 좋아하지 않는 음식이 급식으로 나왔는데 제가 바꿀 순 없잖아요. 그래가지고 전 오늘 제가 좋아하는 것 나오길 기대 했는데 그래서 실망할 수 있어요. (참여자26)
보호요인	• 명칭 : 행복(참여자 28)
	• 적용 : 불편할 때 행복이 올 수 있도록 막음

[표4-7] 어린이 웃음상실 구성요인의 군집 상호작용 관계 및 보호요인

3. 어린이 웃음상실 구성요소의 상호작용 분석(유형별 집단)

1) 유형별 집단 분류

본 연구에서는 자존감 척도와 대인관계 척도 설문 결과를 바탕으로, 연구 참여자 31명을‘자존감 상/대인관계 상(유형1),’자존감 상/대인관계 하(유형2),’자존감 하/대인관계 상(유형3),’자존감 하/대인관계 하(유형4)’ 4개 집단으로 분류하였다. 집단 별 인원은 유형1이 8명, 유형2가 10명, 유형3이 8명, 유형4가 5명이었다. 각 집단의 평균 자존감 및 대인관계 척도 점수와 웃음 척도 평균 점수를 아래 [표4-8]에 제시하였다.

집단	인원	웃음 유형 척도				자존감	대인관계
		정서적 충족	자기 인정	사회적 기술	해방감		
자존감 상 대인관계 상	8명	3.5 (SD=0.21)	3.6 (SD=0.26)	2.1 (SD=0.40)	2.97 (SD=0.34)	34.75 (SD=3.33)	25.25 (SD=1.28)
자존감 상 대인관계 하	10명	3.36 (SD=0.28)	3.06 (SD=0.73)	1.73 (SD=0.49)	3.33 (SD=0.50)	35.1 (SD=2.23)	20.8 (SD=2.10)
자존감 하 대인관계 상	8명	3.23 (SD=0.53)	3.3 (SD=0.35)	2.06 (SD=0.52)	3.25 (SD=0.52)	27.63 (SD=3.25)	25 (SD=0.76)
자존감 하 대인관계 하	5명	3.48 (SD=0.48)	3.16 (SD=0.26)	1.97 (SD=0.14)	3.15 (SD=0.45)	27.4 (SD=3.36)	21.2 (SD=1.64)

[표4-8] 집단별 자존감/대인관계와 웃음 유형별 평균 점수와 표준편차

집단 간 분류 기준인 자존감과 대인관계 척도 점수를 바탕으로 다변량 분산분석을 실시한 결과, '자존감 상'과 '자존감 하' 조건, '대인관계 상'과 '대인관계 하' 조건 모두 유의미하게 차이가 있었다(p=.000). 집단별 웃음 척도 결과의 경우, 다변량 분석 결과에서 통계적 유의미성은 나타나지 않았다.

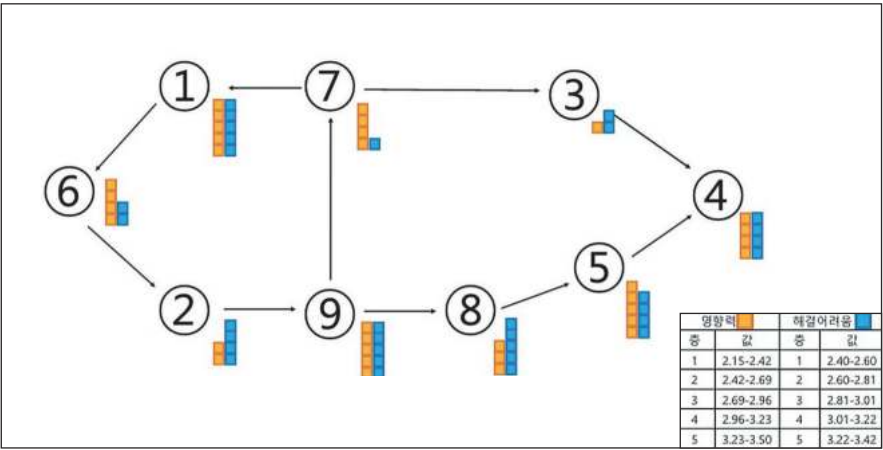
2) 자존감 상/대인관계 상(유형1)

유형별 집단 상호작용 분석에서는 다수결 방식의 민주적 프로토콜이 적용되었기 때문에, 추가적인 해석력 도표 작성 과정 없이 상호연관도표가 즉각적으로 도출될 수 있다. 이에 따라 자존감 상/대인관계 상(유형1) 집단의 상호연관도표를 다음과 같이 정리하여 [표4-9]에 제시하였다.

군집	1	2	3	4	5	6	7	8	9	out	in	Δ
1			↑	↑	↑	↑	←	↑	↑	6	1	5
2						←	↑	↑	↑	3	1	2
3	←			↑	←	←	←			1	4	-3
4	←		←		←	←	←	←			6	-6
5	←		↑	↑		←	←	←	←	2	5	-3
6	←	↑	↑	↑	↑		↑	↑	↑	7	1	6
7	↑	←	↑	↑	↑	←			←	4	3	1
8	←	←		↑	↑	←			←	2	4	-2
9	←	←			↑	←	↑	↑		3	3	0

[표4-9] 어린이 웃음상실 구성요소에 대한 상호연관도표(유형1)

유형1 집단의 상호연관도표를 바탕으로 최종체계영향도식을 구성하여 다음과 같이 제시하였다. 다음과 같이 [그림 4-4]에 제시하였다.

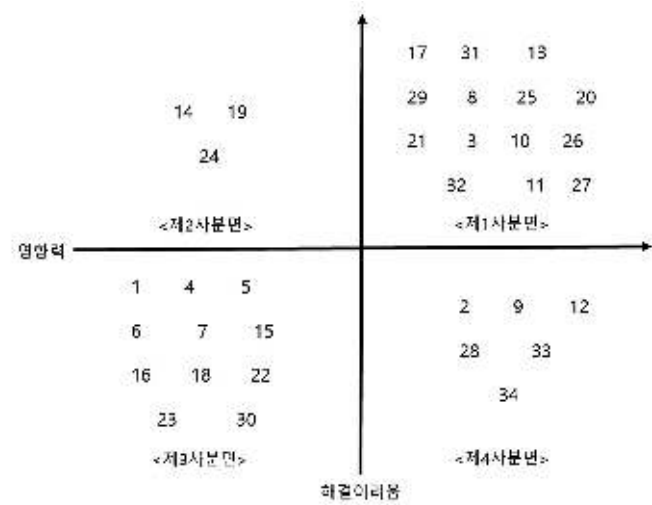


[그림4-4] 어린이 웃음상실 구성요소의 최종 체계영향도식(유형1)

먼저, '자존감 상/대인관계 상(유형1)' 집단의 최종 체계영향도식을 살펴보면, '군집6: 성가신 강요'가 주요동인으로 작용하고, '군집4: 어찌지 못하는 불편'이 주요성과가 된다. 주요동인을 기점으로 '군집2: 성과 없는 노력', '군집7: 곤란한 친구관계', '군집1: 다른 사람들의 평가'가 연결되어 구성동인을 이루며 순환한다. '군집9: 예상치 못한 실망'은 전환축 역할을 하며, 군집9와 군집7이 각각 성과체계로 연결되어 두 방향의 분리된 흐름을 만든다. '군집7: 곤란한 친구관계'는 '군집3: 빼앗긴 자율'로 이어져 주요성과로 연결된다. '군집9: 예상치 못한 실망'은 '군집8: 소외 당하는 나', '군집5: 잘해야 한다는 부담'을 거쳐 주요성과로 연결된다.

유형1에서 각 진술문의 영향력과 해결어려움에 대한 이변량 지도를 아래 표에 제시하였다. '제1사분면'은 영향력과 해결어려움이 모두 평균 이상인 경우, '제2사분면'은 영향력은 평균 이상이고 해결어려움은 평균 이하인 경우, '제3사분면'은 영향력과 해결어려움이 모두 평균 이하인 경우, '제4사분면'은 영향력은 평균 이하이고, 해결어려움은 평균 이상인 경우에 해당한다. 이변량 지도는 각 사분면에 해당하는 진술문의 위치만 나타내며, 각 사분면 내 진술문의 상대적 위치는 드러내지 않는다.

[표4-13]은 유형1의 진술문 별 영향력, 해결어려움에 대한 세부평정 결과이다.



[그림4-5] 어린이 웃음 상실 구성요인 진술문별 영향력/해결이러움 이변량 지도(유형1)

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
1	다른 사람들의 평가	17 상대방이 나를 비난할 때	4.13	3.75
		31 상대방이 내 말을 무시할 때	3.50	3.25
		33 내가 다른 사람과 비교당할 때* *성적, 외모 등	2.88	3.25
2	성과 없는 노력	13 내가 실수한 것*을 깨달을 때 *지각, 준비물 놓고 오기, 카드 분실 등	3.75	3.25
		14 내가 열심히 노력했지만 결과가 좋지 않을 때* *시험성적, 음악, 미술 등	3.25	2.63
		16 내가 준비한 것과 다른 문제가 시험에 나와서 당황할 때	2.50	2.25
		18 내가 거의 이겼다고 생각했는데, 결국 질 때* *게임, 운동, 반장선거 등	2.25	2.00
		29 내가 상대방을 도우려고 했는데, 도움이 되지 않을 때	3.13	3.63
3	빼앗긴 자율	1 내가 잘 정리해둔 물건을 가족이 건드려서 흐트러질 때	2.88	2.13
		2 내가 집중하고 있는 핸드폰을 부모님이 갑자기 뺏을 때	2.00	3.00
		4 내가 재미있게 보던 TV 채널을 가족이 바꿀 때	1.75	2.13

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
3	빼앗긴 자율	7 내가 먹고 싶은 맛있는 음식*을 몸에 안 좋다고 부모님이 못 먹게 할 때 *과자나 초콜릿	1.75	2.75
		9 더 놀고 싶은데 해야 할 일*이 있어서 그만 놀아야 할 때 *숙제, 공부 등	2.38	3.00
4	어찌지 못하는 불편	6 비를 맞거나 땀에 젖어서 몸이 찝찝할 때	2.13	2.00
		8 공공장소에서 상대방이 규칙을 제대로 안 지킬 때* *코로나-19 상황에 마스크 제대로 안 쓰기, 새치기하기 등	4.13	3.50
		25 내가 싫어하는 사람이 나타날 때	3.50	3.00
		34 내가 좋아하지 않는 음식이 급식에 나올 때	2.38	3.63
5	잘해야 한다는 부담	20 마무리해야 하는 상황*에서 시간이 부족할 때 *숙제, 그림 등	3.75	3.13
		23 발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때	2.75	2.38
6	성가신 강요	5 내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때	2.88	2.88
		12 하기 싫은 일*을 부모님이 시켜서 억지로 해야 할 때 *집안일, 심부름 등	2.50	3.00
		24 형제자매가 나를 성가시게 할 때* *내 물건을 숨길 때, 놀아달라고 조를 때, 잠을 방해할 때 등	3.50	2.50
		30 귀찮은 일이 생길 때* *떨어진 지우개 줍기, 흘린 음식 닦기, 연필 부러짐 등	2.25	1.75
7	곤란한 친구관계	15 친구들과 놀다가 다칠 때	2.50	2.63
		21 친한 친구와 놀다가 싸울 때	3.38	3.00
		28 친구가 나를 괴롭힐 때* *별명 부르면서 놀리기, 이유 없이 밀치기	3.00	3.13
8	소외당하는 나	3 내가 잘못하지 않은 일에 대해 가족이나 선생님에게 오해받을 때	4.00	3.25
		10 형제자매와 싸워서 부모님에게 혼날 때	4.13	3.88
		22 주위에 아무도 없어 혼자라고 느껴질 때	3.00	1.88

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
8	소외당하는 나	26 친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때	3.38	3.38
		32 부모님이 나보다 형제자매의 편을 들어 줄 때	4.00	4.50
9	예상치 못한 실망	11 날씨가 코로나-19 같은 상황으로 인해 계획된 일이* 취소될 때 *여행, 외출 등	3.25	4.25
		19 상대방의 실수로 인해 내가 피해를 볼 때* *친구가 내 물건을 들어주다 떨어뜨림, 짜장면이 늦게 배달되어 불어터짐	4.13	2.13
		27 내가 소중히 아끼는 물건이 망가질 때	3.38	3.25

[표4-13] 어린이 웃음상실 구성요인 세부 평정 (유형1)

3) 자존감 상/대인관계 하 (유형2)

유형별 집단 상호작용 분석에서는 다수결 방식의 민주적 프로토콜이 적용되었기 때문에, 추가적인 해석력 도표 작성 과정 없이 상호연관도표가 즉각적으로 도출될 수 있다. 이에 따라 자존감 상, 대인관계 하(유형2) 집단의 상호 연관도표를 다음과 같이 정리하여 [표4-10]에 제시하였다.

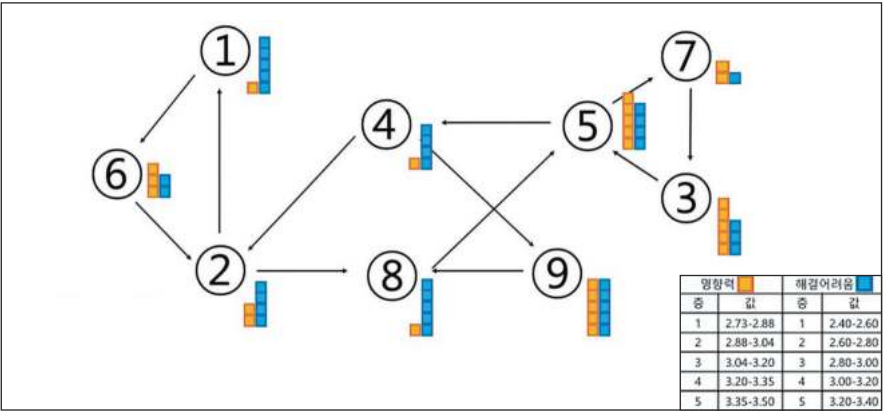
군집	1	2	3	4	5	6	7	8	9	out	in	Δ
1		←	↑	↑	↑	↑		↑	↑	6	1	5
2	↑		↑	←	↑	←	↑	↑	↑	6	2	4
3	←	←		↑	↑	←	←		↑	3	4	-1
4	←	↑	←		←	←	↑	←	↑	3	5	-2
5	←	←	←	↑		←	↑	←		2	5	-3
6	←	↑	↑	↑	↑		↑	↑	↑	7	1	6
7		←	↑	←	←	←			↑	2	4	-2
8	←	←		↑	↑	←			←	2	4	-2
9	←	←	←	←		←	←	↑		1	6	-5

[표4-10] 어린이 웃음상실 구성요소에 대한 상호연관도표(유형2)

유형2 집단의 상호연관도표를 바탕으로 최종체계영향도식을 구성하여 다음과 같이 제시하였다. 다음과 같이 [그림 4-6]에 제시하였다.

다음으로, '자존감 상/대인관계 하(유형2)' 집단의 최종 체계영향도식은 군집 간 상호관계가 복잡하게 엮이며 총 3개의 순환 고리가 나타난다. 주요동인인 '군집6: 성과신 강요'는 구성동인인 '군집2: 성과 없는 노력', '군집1: 다른 사람들의 평가'와 연결되어 순환된다. 이후, 군집 2가 '군집:4: 어찌지 못하는 불편', '군집8: 소외당하는 나', '군집 9: 예상치 못한 실망'에 연결되며 성과체계의 중간 고리를 형성한다. 주목할 점은 군집9를 제외한 '군집2: 성과 없는 노력', '군집4: 어찌지 못하는 불편', '군집8: 소외당하는 나', '군집5: 잘해야 한다는 부담'이 또 다른 중간 고리를 만들어내며 주요성과인 '군집7: 곤란한 친구관계'로 연결된다는 것이다. '군집7: 곤란한 친구관계,'군집5: 잘해야 한다는 부담', '군집3: 빼앗긴 자율'은 순서도 우측의 마지막 순환을 형성한다.

유형2에서 각 진술문 영향력과 해결어려움에 대한 이변량 지도와 세부평정 결과를 아래 표에 제시하였다.



[그림4-6] 어린이 웃음상실 구성요소의 최종 체계영향도식(유형2)



[그림4-7] 어린이 웃음상실 구성요인 진술문별 영향력/해결어려움 이변량 지도(유형2)

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
1	다른 사람들의 평가	17 상대방이 나를 비난할 때	3.50	2.70
		31 상대방이 내 말을 무시할 때	2.30	3.70
		33 내가 다른 사람과 비교당할 때* *성적, 외모 등	2.40	3.20
2	성과 없는 노력	13 내가 실수한 것*을 깨달을 때 *지각, 준비물 놓고 오기, 카드 분실 등	3.30	2.50
		14 내가 열심히 노력했지만 결과가 좋지 않을 때* *시험성적, 음악, 미술 등	3.80	3.50
		16 내가 준비한 것과 다른 문제가 시험에 나와서 당황할 때	2.80	3.00
		18 내가 거의 이겼다고 생각했는데, 결국 질 때* *게임, 운동, 반장선거 등	3.00	3.10
		29 내가 상대방을 도우려고 했는데, 도움이 되지 않을 때	2.10	3.20
3	빼앗긴 자율	1 내가 잘 정리해둔 물건을 가족이 건드려서 흐트러질 때	3.00	2.10
		2 내가 집중하고 있는 핸드폰을 부모님이 갑자기 뺏을 때	3.10	3.10
		4 내가 재미있게 보던 TV 채널을 가족이 바꿀 때	3.20	2.40
		7 내가 먹고 싶은 맛있는 음식*을 몸에 안 좋다고 부모님이 못 먹게 할 때 *과자나 초콜릿	3.60	1.70
		9 더 놀고 싶는데 해야 할 일*이 있어서 그만 놀아야 할 때 *숙제, 공부 등	3.90	2.40
4	어찌지 못하는 불편	6 비를 맞거나 땀에 젖어서 몸이 찻찻할 때	3.10	1.90
		8 공공장소에서 상대방이 규칙을 제대로 안 지킬 때* *코로나-19 상황에 마스크 제대로 안 쓰기, 새치기하기 등	3.50	3.30
		25 내가 싫어하는 사람이 나타날 때	2.40	3.20
		34 내가 좋아하지 않는 음식이 급식에 나올 때	2.40	3.80
5	잘해야 한다는 부담	20 마무리해야 하는 상황*에서 시간이 부족할 때 *숙제, 그림 등	3.80	3.10
		23 발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때	3.20	3.00
6	성가신 강요	5 내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때	3.50	3.60

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
6	성가신 강요	12 하기 싫은 일*을 부모님이 시켜서 억지로 해야 할 때 *집안일, 심부름 등	3.50	2.70
		24 형제자매가 나를 성가시게 할 때* *내 물건을 숨길 때, 놀아달라고 조를 때, 잠을 방해할 때 등	2.80	2.00
		30 귀찮은 일이 생길 때* *떨어진 지우개 줍기, 흘린 음식 닦기, 연필 부러짐 등	2.70	2.60
7	곤란한 친구관계	15 친구들과 놀다가 다칠 때	3.10	2.50
		21 친한 친구와 놀다가 싸울 때	3.10	2.30
		28 친구가 나를 괴롭힐 때* *별명 부르면서 놀리기, 이유 없이 밀치기	2.70	2.40
8	소외당하는 나	3 내가 잘못하지 않은 일에 대해 가족이나 선생님에게 오해받을 때	3.50	3.10
		10 형제자매와 싸워서 부모님에게 혼날 때	3.30	2.60
		22 주위에 아무도 없어 혼자라고 느껴질 때	2.30	3.40
		26 친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때	2.40	3.80
9	예상치 못한 실망	32 부모님이 나보다 형제자매의 편을 들어 줄 때	2.30	4.10
		11 날씨나 코로나-19 같은 상황으로 인해 계획된 일이* 취소될 때 *여행, 외출 등	4.00	3.30
		19 상대방의 실수로 인해 내가 피해를 볼 때* *친구가 내 물건을 들어주다 떨어뜨림, 짜장면이 늦게 배달되어 불어터짐	3.20	3.20
		27 내가 소중한 아끼는 물건이 망가질 때	3.20	3.50

[표4-14] 어린이 웃음상실 구성요인 세부 평정 (유형2)

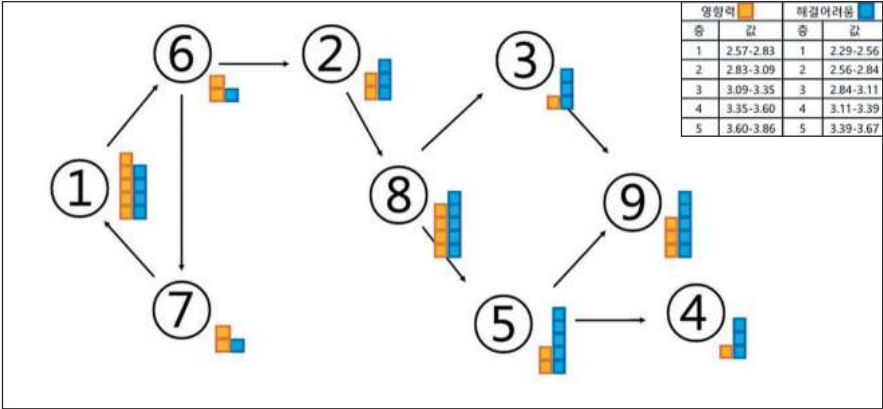
4) 자존감 하/대인관계 상 (유형3)

유형별 집단 상호작용 분석에서는 다수결 방식의 민주적 프로토콜이 적용되었기 때문에, 추가적인 해석력 도표 작성 과정 없이 상호연관도표가 즉각적으로 도출될 수 있다. 이에 따라 자존감 하, 대인관계 상(유형3) 집단의 상호 연관도표를 다음과 같이 정리하여 [표4-11]에 제시하였다.

유형3 집단의 상호연관도표를 바탕으로 최종체계영향도식을 구성하여 다음과 같이 제시하였다. 다음과 같이 [그림4-8]에 제시하였다.

군집	1	2	3	4	5	6	7	8	9	out	in	Δ
1		↑	↑	↑	↑	↑	←	↑	↑	7	1	6
2	←		↑	↑		←		↑	↑	4	2	2
3	←	←				←	←	←	↑	1	5	-4
4	←	←			←	←	←	←			6	-6
5	←			↑		←	←	←	↑	2	4	-2
6	←	↑	↑	↑	↑		↑	↑		6	1	5
7	↑		↑	↑	↑	←		↑	↑	6	1	5
8	←	←	↑	↑	↑	←	←		↑	4	4	0
9	←	←	←		←		←	←			6	-6

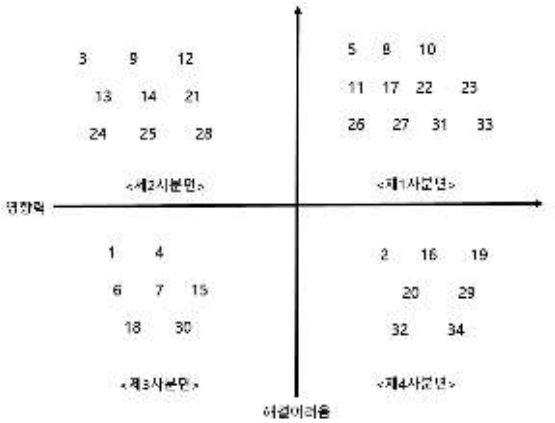
[표4-11] 어린이 웃음상실 구성요소에 대한 상호연관도표(유형3)



[그림4-8] 어린이 웃음상실 구성요소의 최종 체계영향도식(유형3)

‘자존감 하/대인관계 상(유형3)’ 집단의 최종 체계영향도식에서 주요동인은 ‘군집1: 다른 사람들의 평가’이고 주 요성과는 ‘군집4: 어찌지 못하는 불편’, ‘군집9: 예상치 못한 실망’이다. 동인체계에서 ‘군집1: 다른 사람들의 평가’ 와 ‘군집6: 성가신 강요’, ‘군집7: 곤란한 친구관계’는 연결되어 순환하며 군집2: 성과 없는 노력’으로 이어진다. ‘군 집8: 소외당하는 나’는 전환축으로 동인체계와 성과체계를 나눈다. ‘군집8: 소외당하는 나’는 구성동인인 ‘군집3: 빼 앗긴 자율’과 ‘군집5: 잘해야 한다는 부담’에 분리되어 연결된다. ‘군집3:빼앗긴 자율’은 ‘군집9: 예상치 못한 실망’ 으로, ‘군집5:잘해야 한다는 부담’은 ‘군집9:예상치 못한 실망’과 ‘군집4: 어찌지 못하는 불편’으로 이어진다.

유형3의 진술문 별 영향력과 해결어려움에 대한 이변량 지도와 세부평정 결과는 다음과 같다.



[그림4-9] 어린이 웃음 상실 구성요인 진술문별 영향력/해결어려움 이변량 지도(유형3)

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
1	다른 사람들의 평가	17 상대방이 나를 비난할 때	4.29	3.00
		31 상대방이 내 말을 무시할 때	3.86	3.43
		33 내가 다른 사람과 비교당할 때* *성적, 외모 등	3.43	3.14
2	성과 없는 노력	13 내가 실수한 것*을 깨달을 때 *지각, 준비물 놓고 오기, 카드 분실 등	3.29	2.86
		14 내가 열심히 노력했지만 결과가 좋지 않을 때* *시험성적, 음악, 미술 등	3.57	2.57
		16 내가 준비한 것과 다른 문제가 시험에 나와서 당황할 때	3.00	3.29
		18 내가 거의 이겼다고 생각했는데, 결국 질 때* *게임, 운동, 반장선거 등	2.86	2.29
		29 내가 상대방을 도우려고 했는데, 도움이 되지 않을 때	2.29	4.00
3	빼앗긴 자율	1 내가 잘 정리해둔 물건을 가족이 건드려서 흐트러질 때	2.14	1.14
		2 내가 집중하고 있는 핸드폰을 부모님이 갑자기 뺏을 때	2.43	3.43
		4 내가 재미있게 보던 TV 채널을 가족이 바꿀 때	2.57	1.71
		7 내가 먹고 싶은 맛있는 음식*을 몸에 안 좋다고 부모님이 못 먹게 할 때 *과자나 초콜릿	2.43	2.29

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
3	빼앗긴 자율	9 더 놓고 싶은데 해야 할 일*이 있어서 그만 놀아야 할 때 *숙제, 공부 등	3.29	2.71
4	어찌지 못하는 불편	6 비를 맞거나 땀에 젖어서 몸이 찝찝할 때	1.86	1.29
		8 공공장소에서 상대방이 규칙을 제대로 안 지킬 때* *코로나-19 상황에 마스크 제대로 안 쓰기, 새치기하기 등	3.71	4.14
		25 내가 싫어하는 사람이 나타날 때	3.71	2.86
		34 내가 좋아하지 않는 음식이 급식에 나올 때	1.71	3.57
5	잘해야 한다는 부담	20 마무리해야 하는 상황*에서 시간이 부족할 때 *숙제, 그림 등	2.86	3.29
		23 발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때	3.29	3.71
6	성가신 강요	5 내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때	3.14	3.14
		12 하기 싫은 일*을 부모님이 시켜서 억지로 해야 할 때 *집안일, 심부름 등	3.43	2.29
		24 형제자매가 나를 성가시게 할 때* *내 물건을 숨길 때, 놀아달라고 조를 때, 잠을 방해할 때 등	3.29	1.71
		30 귀찮은 일이 생길 때* *떨어진 지우개 줍기, 흘린 음식 닦기, 연필 부러짐 등	1.86	2.00
7	곤란한 친구관계	15 친구들과 놀다가 다칠 때	1.57	2.57
		21 친한 친구와 놀다가 싸울 때	3.57	2.43
		28 친구가 나를 괴롭힐 때* *별명 부르면서 놀리기, 이유 없이 밀치기	3.57	2.29
8	소외당하는 나	3 내가 잘못하지 않은 일에 대해 가족이나 선생님에게 오해받을 때	4.14	2.71
		10 형제자매와 싸워서 부모님에게 혼날 때	3.43	3.71
		22 주위에 아무도 없어 혼자라고 느껴질 때	3.29	3.29
		26 친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때	4.00	4.00
		32 부모님이 나보다 형제자매의 편을 들어 줄 때	2.71	4.14

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
9	예상치 못한 실망	11 날씨나 코로나-19 같은 상황으로 인해 계획된 일이* 취소될 때 *여행, 외출 등	4.00	4.14
		19 상대방의 실수로 인해 내가 피해를 볼 때* *친구가 내 물건을 들어주다 떨어뜨림, 짜장면이 늦게 배달되어 불어터짐	2.14	3.14
		27 내가 소중한 아끼는 물건이 망가질 때	3.29	3.71

[표4-15] 어린이 웃음상실 구성요인 세부 평정 (유형3)

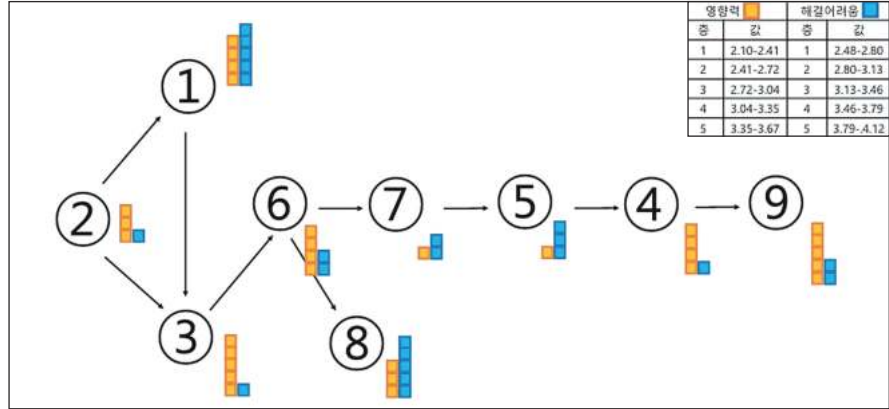
5) 자존감 하/대인관계 하 (유형4)

유형별 집단 상호작용 분석에서는 다수결 방식의 민주적 프로토콜이 적용되었기 때문에, 추가적인 해석력 도표 작성 과정 없이 상호연관도표가 즉각적으로 도출될 수 있다. 이에 따라 자존감 하, 대인관계 하 (유형4) 집단의 상호 연관도표를 다음과 같이 정리하여 [표4-12]에 제시하였다.

유형4 집단의 상호연관도표를 바탕으로 최종체계영향도식을 구성하여 다음과 같이 제시하였다. 다음과 같이 [그림4-10]에 제시하였다.

군집	1	2	3	4	5	6	7	8	9	out	in	Δ
1		←	↑	↑	↑	↑		↑	↑	6	1	5
2	↑		↑	↑		↑		↑	↑	6	0	6
3	←	←		↑	↑	↑	↑	↑		5	2	3
4	←	←	←		←				↑	1	4	-3
5	←		←	↑		←	←		↑	2	4	-2
6	←	←	←		↑		↑	↑		3	3	0
7			←		↑	←		↑	↑	3	2	1
8	←	←	←			←	←				5	-5
9	←	←		←	←		←				5	-5

[표4-12] 어린이 웃음상실 구성요소에 대한 상호연관도표(유형4)



[그림4-10] 어린이 웃음상실 구성요소의 최종 체계영향도식(유형4)

마지막으로, ‘자존감 하/대인관계 하(유형4)’ 집단의 최종 체계영향도식은 주요동인 ‘군집2: 성과 없는 노력’이 구성동인 ‘군집1: 다른 사람들의 평가’와 ‘군집3: 빼앗긴 자율’과 연결되며 순환한다. 동인체계와 성과체계를 분리시키는 전환축 역할인 ‘군집6: 성가신 강요’는 두 축으로 나누어져 주요성과로 연결된다. 한 축에서는 군집6이 주요성과인 ‘군집8: 소외당하는 나’로 이어진다. 다른 축에서는 군집6이 구성성과인 ‘군집7: 곤란한 친구관계’, ‘군집5: 잘해야 한다는 부담’, ‘군집4: 어찌지 못하는 불편’을 거쳐 주요성과 ‘군집9: 예상치 못한 실망’으로 연결된다.

아래는 유형4에서 각 진술문의 영향력과 해결어려움에 대한 이변량 지도를 제시하고 세부평정 결과를 정리한 것이다.



[그림4-11] 어린이 웃음상실 구성요인 진술문별 영향력/해결어려움 이변량 지도(유형4)

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
1	다른 사람들의 평가	17 상대방이 나를 비난할 때	3.20	3.00
		31 상대방이 내 말을 무시할 때	3.00	4.80
		33 내가 다른 사람과 비교당할 때* *성적, 외모 등	3.60	4.40
2	성과 없는 노력	13 내가 실수한 것*을 깨달을 때 *지각, 준비물 놓고 오기, 카드 분실 등	2.40	1.20
		14 내가 열심히 노력했지만 결과가 좋지 않을 때* *시험성적, 음악, 미술 등	3.60	2.00
		16 내가 준비한 것과 다른 문제가 시험에 나와서 당황할 때	2.20	2.40
		18 내가 거의 이겼다고 생각했는데, 결국 질 때* *게임, 운동, 반장선거 등	4.60	2.60
		29 내가 상대방을 도우려고 했는데, 도움이 되지 않을 때	1.60	4.20
3	빼앗긴 자율	1 내가 잘 정리해둔 물건을 가족이 건드려서 흐트러질 때	3.20	1.20
		2 내가 집중하고 있는 핸드폰을 부모님이 갑자기 뺏을 때	4.40	2.20
		4 내가 재미있게 보던 TV 채널을 가족이 바꿀 때	3.40	1.20
		7 내가 먹고 싶은 맛있는 음식*을 몸에 안 좋다고 부모님이 못 먹게 할 때 *과자나 초콜릿	2.40	1.60
		9 더 놀고 싶는데 해야 할 일*이 있어서 그만 놀아야 할 때 *숙제, 공부 등	4.00	2.20
4	어찌지 못하는 불편	6 비를 맞거나 땀에 젖어서 몸이 찝찝할 때	3.20	2.40
		8 공공장소에서 상대방이 규칙을 제대로 안 지킬 때* *코로나-19 상황에 마스크 제대로 안 쓰기, 새치기하기 등	4.20	2.60
		25 내가 싫어하는 사람이 나타날 때	3.40	2.40
		34 내가 좋아하지 않는 음식이 급식에 나올 때	1.80	3.80
5	잘해야 한다는 부담	20 마무리해야 하는 상황*에서 시간이 부족할 때 *숙제, 그림 등	1.80	3.20
		23 발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때	2.40	3.40

군집 번호	군집명	진술문 내용	영향력 평균	해결 어려움 평균
6	성가신 강요	5 내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때	4.00	2.60
		12 하기 싫은 일*을 부모님이 시켜서 억지로 해야 할 때 *집안일, 심부름 등	3.00	2.20
		24 형제자매가 나를 성가시게 할 때* *내 물건을 숨길 때, 놀아달라고 조를 때, 잠을 방해할 때 등	4.00	3.20
		30 귀찮은 일이 생길 때* *떨어진 지우개 줍기, 흘린 음식 닦기, 연필 부러짐 등	1.60	4.00
7	곤란한 친구관계	15 친구들과 놀다가 다칠 때	1.40	2.00
		21 친한 친구와 놀다가 싸울 때	3.40	2.60
		28 친구가 나를 괴롭힐 때* *별명 부르면서 놀리기, 이유 없이 밀치기	2.40	4.20
8	소외당하는 나	3 내가 잘못하지 않은 일에 대해 가족이나 선생님에게 오해받을 때	4.60	4.00
		10 형제자매와 싸워서 부모님에게 혼날 때	3.80	3.40
		22 주위에 아무도 없어 혼자라고 느껴질 때	1.80	3.80
		26 친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때	2.20	3.80
		32 부모님이 나보다 형제자매의 편을 들어 줄 때	2.40	4.60
9	예상치 못한 실망	11 날씨나 코로나-19 같은 상황으로 인해 계획된 일이* 취소될 때 *여행, 외출 등	3.60	3.00
		19 상대방의 실수로 인해 내가 피해를 볼 때* *친구가 내 물건을 들어주다 떨어뜨림, 짜장면이 늦게 배달되어 불어터짐	3.80	2.00
		27 내가 소중히 아끼는 물건이 망가질 때	3.60	3.80

참고문헌

강문선, 임효진(2021). 부정적 정서행동과 또래관계의 종단적 관계 분석: 초·중등 학교급의 차이. 교육혁신연구, 31(1), 231-249.

강영하(2008). 초등학생의 행복감 구성 요인 탐색. 초등교육연구, 21(2), 159-177.

강영하(2012). 초등학생의 학교 행복감 구성요인 탐색. 초등상담연구, 11(2), 219-235.

강현주(2012). 청소년 자아개념 변화와 지역효과. 이화여자대학교 박사학위논문.

고태순, 차영은, 장세희(2013). 사례중심 아동정신건강. 경기: 양서원.

고현선(2014). 부모와의 관계가 초등학교 고학년 아동의 회복탄력성과 행복감에 미치는 영향. 경희대학교 일반대학원 석사학위논문.

교육부(2021). 2020년 학교폭력 실태조사 결과 발표.

구용근, 석말숙, 조옥선(2018). 청소년의 개인요인, 부모요인, 사회적 지지요인이 삶의 만족도에 미치는 융복합적 영향. 융합정보논문지, 8(2), 183-192.

구재선 · 서은국, (2016), 주관적 안녕감과 소수집단에 대한 태도: 종단 분석, 한국심리학회지:문화 및 사회문제, 22(2): 183-202.

권미나, 이진숙(2015). 아동이 지각한 부모의 양육행동과 아동의 기본심리욕구, 행복감과의 관계. 아동과 권리, 19(4), 589-610.

권이중 역(1991). 청소년 세계의 이해 -미국과 덴마크 청소년의 비교: Kandel, B & S, Lesser. 서울: 교보문고

길혜지, 황정원(2017). 부모의 양육태도 유형에 따른 취학 전 아동의 문제행동 차이 분석. 육아정책연구, 11(1), 127-154.

김민성(2016). 우리나라 아동들은 왜 행복하지 않은가?-‘정서로서의 행복’의 관점에서 바라본 우리나라 아동의 행복감, 아동수업, 25(2), 5-24.

김민주, 이사라(2017). 부모의 과잉간섭이 고등학생의 학교적응에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과. 한국청소년문화연구소, 5-25.

김연수(2018). 나홀로 아동의 주관적 행복감에 영향을 미치는 요인에 관한 다층분석연구. 경기대학교 박사학위논문.

김영숙, 조한익(2015). 학교생활적응, 학업성취도 및 주관적 안녕감의 종단적 인과관계와 성별에 따른 차이 분석. 교육심리연구, 29(4), 845-871.

김영진, 김영환, 김영선(2007). 초등학생의 놀이 활동 실태 및 요구분석. 교과교육학연구, 11(1), 121-141.

김은아·배민영(2016). 부정적 양육방식이 청소년의 삶의 만족도에 미치는 영향: 사회적 위축과 또래관계의 중매효과, 청소년학연구, 23(9), 155-176.

김정숙, 임영미(2002). 고등학생의 스트레스, 대처, 우울과의 관계. 정신간호학회지, 11(1), 19-32.

김지혜, 유난숙(2019). 청소년이 지각한 부모의 양육태도와 학교생활적응이 문제행동에 미치는 영향에서 자아탄력성의 조절효과. 한국가정과교육학회지. 31(1). 1-19

김진경(2002). 시설거부여부, 성별 및 연령에 따른 초기 청소년의 의사소통 기술과 또래관계의 질. 서울대학교, 석사학위논문.

김태승(2011). 긍정심리집단상담 프로그램이 초등학교 고학년 학생의 시험불안 및 학습동기에 미치는 효과 검증-초등학교 6학년 학생을

중심으로- 고려대학교 교육대학원, 석사학위논문.

김표민(2013). 초등학생의 따돌림 피해경험과 대처행동에 대한 현상학적 연구. 청소년상담연구, 21(1), 319-339.

김학령, 김정화, 정익중(2011). 청소년의 친사회적 행동에 대한 또래집단의 영향력 검증-또래영향모델과 개인특성모델의 비교를 중심으로. 한국아동복지학, 36, 261-288.

김현주, 홍상황(2015). 부모의 양육태도와 학교생활적응의 관계에서 또래애착과 자아존중감의 매개효과. 한국초등교육, 26(1), 413-429.

김희연, 김군수, 신기동, 송승현(2015). 아이 행복, 부모교육에 달렸다(제174호). 경기개발연구원.

김희중(2007). 긍정심리와 주관적 행복감 및 학교생활적응과의 관계. 충남대학교 석사학위논문.

노미화, 허미정, 최연실(2015). 부모양육태도가 청소년의 학교적응에 미치는 영향. 한국가정관리학회지, 33(2), 119-134.

마리안 라프랑스(2020). 웃음의 심리학. 서울: 중앙북스(주)

문가람, 하요상(2021). 긍정심리학 기반 행복증진 프로그램이 초등학생의 학업스트레스와 심리적 안녕감에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 21(8). 319-336.

문예은, 이주연(2021). 아동의 행복감에 대한 부모양육태도 및 부모와 대화시간의 영향. 한국보육지원학회지, 17(1), 85-104.

박병선, 배성우, 박경진, 서미경, 김혜지(2017). 청소년의 또래애착, 사회적 위축, 우울, 학교생활적응 간의 구조적 관계분석. 보건사회연구, 37(2), 72-101.

박선영(2013). 저소득층이 물리적 자원의 상실 및 획득이 안녕감에 미치는 영향과 경제적 영향과 경제적 안정의 매개역할. 한국사회복지학, 65(2), 335-356.

박정민(2007). 초등학생이 지각한 부모의 촉진적 의사소통과 자녀의 대인관계성향의 관계. 석사학위논문, 충북대학교 교육대학원.

박진희, 황지연, 정채은, 이예은, 유미숙(2011). 아동이 지각한 통제적 양육태도 수준에 따른 아버지상 및 아동행복감의 차이. 상담학연구, 12(4), 1247-1260.

박현선(1998). 빈곤청소년의 학교 적응유연성. 서울대학교 박사학위 논문.

반영석(2018). 초등학생의 학업스트레스가 정서지능에 미치는 영향: 자아탄력성의 매개효과. 초등교육학연구, 25(1), 73-99.

배성민(2015). 가족관계, 스마트폰의 중독적 사용 및 정서적 문제간의 인과관계; 전국의 청소년을 대상으로 한 모형 검증. 정보화정책, 22(3), 36-46.

배주영, 도현심, 이선희, 신정희(2015). 아동이 지각한 어머니의 양육행동, 또래와의 관계 및 교사와의 관계가 학령 후기 아동의 주관적 안녕감에 미치는 영향. 아동학회지, 36(6), 59-83.

배진순(2016). 초등학생들의 놀이, 웃음활동, 디지털 게임의 선호도 실태 고찰. 게임교육, 16(6), 7-18.

보건복지부(2019). 포용국가 아동정책. 국정현안점검조정회의.

성기선(2017). 초등학생들의 바람직한 놀이 활동을 위한 학교 교육과정 편성·운영 방안. KICE 이슈페이퍼.

성정혜, 김춘경(2019). 부모의 교육열과 아동의 자아존중감,내재화 및 외현화 문제, 학교적응 간 구조적 관계: 아동의 성별에 따른 다집단 분석. 육아정책연구, 13(2), 47-71.

송승민, 이윤경, 이윤형, 강현아, 김은혜, 강하라(2017). 조부모의 학령 초기 손자녀 대리양육 경험에 관한 질적 연구. 한국아동학회지, 38(1), 185-203.

송원숙, 심재웅(2018). 부모와 자녀 의사소통이 청소년의 행복감에 미치는 영향. 학습자중심교과교육연구, 18(3). 857-879.

신미, 전성희, 유미숙(2012). 초기 청소년의 사회적 관계, 자아존중감, 삶의 만족, 학교생활적응 간의 관계 분석. 아동학회지, 33(1), 81-92.

신수경, 지성애(2008). 놀이유형에 나타난 유아의 의사소통전략에 관한 연구. 유아교육학논집, 12(3), 329-350.

신영훈, 박선영(2016). 청소년의 대인관계 스트레스가 자살생각에 미치는 영향:자아존중감의 조절효과 검토. 청소년복지, 18(1). 235-259.

신혜영, 김지현(2016). 어머니애착, 또래애착 및 교사와의 갈등관계 유형에 따른 초등학교 아동의 행복감. 한국생활과학회지, 25(5), 545-558.

심미옥(2017). 교육열 이해를 위한 어머니 감정자본 개념의 유용성과 한계. 교육사회학연구, 27(3), 99-134.

심수정(2003). 중학생의 또래에 대한 애착정도와 자아존중감이 학교생활적응에 미치는 영향. 석사학위논문, 이화여자대학교.

심효진, 김정섭(2015). 놀이기반 학습전략프로그램이 저소득가정 초등학생의 학습습관과 학업적 자기효능감에 미치는 효과. 교육심리연구, 29(3), 409-425.

안재진(2017). 초등학교 3학년 아동의 행복감 수준과 특징: 16개국 비교 결과를 중심으로. 한국아동의 삶의 질 연구발표회. 세이브더칠드런.

염유식(2019). 2019년도 한국 어린이·청소년 행복지수 국제비교연구. 연세대학교 사회발전연구소.

오욱환(2008). 교육격차의 원인에 대한 직시:학교를 넘어서 가족과 사회로. 교육사회학연구, 218(3), 111-133.

원두리, 김교현, 권선중(2005). 한국판 삶의 의미척도의 타당화 연구-대학생을 대상으로. 한국심리학회지, 10(2), 211-225.

윤소정, 김진욱(2016). 초등 전 사교육 경험이 초등학교 1학년 아동의 학교적응에 미치는 효과. 인간발달연구, 23(4), 55-79.

윤연정(2019). 초등학교 고학년 아동의 행복감에 영향을 미치는 부와 모의 양육특성. 가톨릭대학교대학원. 박사학위논문.

윤연정, 이미숙(2019). 초등학교 고학년 아동의 행복감에 영향을 미치는 부와 모의 양육특성. 가정과삶의질연구, 37(4), 71-86.

이경화, 정혜영(2006). 아동의 학업성취 관련변인의 인과적 구조분석. 아동학회지, 27(3), 271-284.

이근영, 최수찬, 공정석(2011). 부모-자녀간 역기능적 의사소통과 학업 스트레스가 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 우울감의 매개효과와 성별 차이를 중심으로. 청소년학연구, 18(5), 83-107.

이보람, 박혜준(2011). 학령기 아동의 주관적인 삶의 질 양상과 삶의 질에 영향을 미치는 요인. 한국심리학회지: 발달, 24(3), 129-152.

이상정, 정익중(2018). 아동 자아존중감 향상 프로그램에 관한 메타분석. 보건사회연구, 38(3), 45-74.

이서원, 장용언(2011). 학업스트레스가 청소년의 자살생각에 미치는 영향: 가족응집성의 조절효과. 청소년학연구, 18(11), 111-136.

이선경(2014). 아동 정서발달에 대한 고찰-정서조절을 중심으로. 글로벌사회복지연구, 4(2), 79-97.

이선영(2004). 대학생의 사회적지지 및 자아존중감과 진로결정수준의 관계. 서울여자대학교 특수치료전문대학원 석사학위논문.

이소은, 이순형(2009). 초등학생의 전자매체 놀이문화 실태분석. 아동과 권리, 13(2), 305-332.

이순형, 서봉연, 이소은, 성미영(1999). 컴퓨터 게임이 아동의 공간기술과 단기기억에 미치는 효과. 아동학회지. 20(3), 293-306.

이순희, 허만세(2018). 청소년의 우울과 학교적응의 관계에서 공격성과 사회적 위축의 구조적 관계: 비행경험 유무의 차이를 중심으로. 보건사회연구, 38(4), 251-289.

이재민, 김춘경, 한은수(2014). 초등학생의 부모애착, 또래애착, 자기효능감, 학교생활간의 관계 구조분석. 초등교육연구, 27(4), 345-367.

이주리(2008). 초등학생의 부모, 교사 및 친구애착이 일탈에 미치는 영향. 한국가정관리학회지, 26(4), 27-40.

이주영(2014). 삶과 삶에 기초한 초등교육의 방향 탐색. 학습자중심교과교육연구, 14(3), 415-436.

이지영, 권예지, 고예나, 김은미, 나은영, 박소라(2016). 한국 청소년의 집단 따돌림에 대한 심층인터뷰 연구. 따돌림의 유형화 및 소셜미디어의 역할을 중심으로. 언론정보연구, 53(1), 267-309.

이춘재 오가실, 정옥분(1991). 사춘기 신체성숙시기와 심리사회적 발달. 한국심리학회. 4(1). 89-102.

이향숙, 김경우, 오영림, 윤매자, 이희정, 정선화, 조수정(2017). 정신건강론. 경기: 양서원.

임지원, 이용남(2015). 또래애착과 학교적응의 관계; 자아정체감의 매개효과. 교육연구, 38, 115-129.

장현선, 정소희(2015). 웃음프로그램이 초등학생의 불안과 자아존중감에 미치는 효과. 한국학교·지역보건교육학회지, 19(2), 101-114.

장현선(2016). 웃음활동 프로그램이 초등학생의 자신감과 학습태도에 미치는 영향. 한국웰니스 학회

정혜숙, 김영희, (2014), 아동이 지각한 행복 결정요인-심리특성. 사회활동. 관계적요인을 중심으로- 청소년학연구 21(7), 89-118

정옥분(2013). 아동발달의 이해. 서울: 학지사.

조미정(2012). 초등학생의 놀이성 및 자기조절능력이 사회적 유능성에 미치는 영향. 놀이치료연구, 16(3), 51-67.

조상윤(2013). 웃음감각과 아동의 분노조절, 자아존중감 및 사회성의 관계. 서울불교대학원대학교 박사학위논문.

조순옥(2014). 가족상호작용 유형에 따른 유아의 자기조절력과 문제행동. 한국생활과학회지, 23(6), 1071-1087.

조옥선, 백진아(2014). 청소년의 학업스트레스와 집단따돌림 피해가 자살생각에 미치는 영향: 자아존중감의 매개효과를 중심으로. 보건 의료산업학회지, 8(2), 233-244,

좌현숙(2014). 학업 스트레스가 우울에 미치는 영향과 성역할 고정관념의 조절효과. 보건사회연구, 34(2), 334-366.

차영숙(2011). 유아들의 웃음발생과 그 양상. 어린이미디어연구, 10(1), 185-212.

천희영, 송영주, 이미란(2014). 초등학교 5학년 아동의 삶의 만족도 관련 변인의 유형화 연구. 아동학회지, 35(3), 71-92.

최순옥, 박우림, 홍상황(2021). 아동의 스트레스, 자기개념 명확성, 반추 및 우울이 삶의 만족도에 미치는 영향: 잠재프로파일 분석. 서울 교육대학교 한국초등교육, 32(1), 1-19.

최인재, 모상현, 강지현(2011). 아동 청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구. 1, 총괄보고서. 서울:한국청소년정책연구원.

최인재·모상현·강지현(2011), 『아동 청소년 정신건강 증진을 위한 지원방안 연구. 1, 총괄보고서』, 서울: 한국청소년정책연구원.

최자은, 문대근, 문수백(2013). 학령기 아동의 또래관계 관련변인들 간의 구조분석. 한국가정관리학회지, 31(1), 99-111.

최자은, 문수백(2016). 학령기 아동의 주관적 안녕감과 관련변인들 간의 관계 구조분석. 인간발달연구, 25(1), 147-167.

최진원(2001). 아동의 심리적 복지 척도개발과 타당화 연구. 숙명여자대학교 박사학위 청구논문.

최창욱(2018). 아동·청소년 권리에 관한 국제협약 이행 연구-한국아동·청소년 인권실태 2018 총괄보고서. 한국청소년정책연구원.

최태산, 최명선, 조미정(2008). 초등학생의 놀이성 척도 개발. 놀이치료학회지, 11(4), 35-52.

최태산, 조미정(2010). 초등학생의 놀이성과 정서지능간의 관계. 한국놀이치료학회지, 13(2), 31-45.

최희철, 황매향, 김연진(2009). 아동의 부모에 대한 관계성과 안녕(well-being)사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증. 교육심리연구, 23(3), 561-579.

최희철, 황매향, 김연진(2016). 청소년의 부모에 대한 관계성에 삶과 만족 사이의 자기회귀 교차지연 효과 검증. 한국심리학회지 상담 및

심리치료, 21(2), 537-558.

통계청, 여성가족부(2021). 2021 청소년 통계.

한경혜, 이정화, 진미정(2009). 한국 가족의 변화와 아동의 삶. 아동학회지, 2009, 30(6), 1-14.

한국보건사회연구원(2019). 2018년 아동종합실태조사.

한국보건사회연구원(2019). OECD아동복지지표를 통해본 아동의 삶의 질 보고서.

한국청소년상담복지개발원(2020). 코로나19로 바뀐 청소년의 일상_청소년, 보호자 체감도 조사 및 대응방안. 청소년상담 이슈페이퍼.

황용관(2011). 청소년의 가정, 학교, 지역사회 환경요인이 삶의 만족도에 미치는 영향. 경남과학기술대학교 석사학위논문.

황인매, 이국향, 김채원, 정종민, 방수현(2020). 어린이와 웃음 학술연구용역보고서, 경기도어린이박물관

Armsden G. C., & Greenberg M. T. (1987). The Inventory of Parent and Peer Attachment: Individual Differences and Their Relationship to Psychological Well-Being in Adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 16, 427-454.

Nickerson A. B., & Nagle R. J. (2004). The Influence of Parent and Peer Attachments on Life Satisfaction in Middle Childhood and Early Adolescence. Social Indicators Research, 66(1), 35-60.

Bak, B. G., Lee, S. Y., & Song, J. H. (2010). Development of ego-resiliency enhancement program and testing its effects. Journal of the Korean Educational Psychology, 24(1), 61-82

Baker J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. Journal of School Psychology, 44(3), 211-229.

Bargate K. (2014). Interactive qualitative analysis-a novel methodology for qualitative research. In ECRM2014-Proceedings of the 13th European Conference on Research Methodology for Business and Management Studies: Academic Conferences Limited, 45.

Berstein I. Y., & Watson M. W. (1997). Children who are targets of bullying: A victim pattern. J Interpers Violence, 12(4), 483-498.

Bronfenbrenner Urie. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. Developmental Psychology, 22(6), 723-742.

Branden N. (1992). The Power of Self-Esteem. 강승규 역(1994). 나를 존중하는 삶. 서울: 학지사.

Carlo G., Fabes R. A., Laible, D., & Kupanoff K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior : The role of social and contextual influences. Journal of Early Adolescence, 19(2), 133-147.

Caspi, A., Henry, B., McGee, R. O., Moffitt, T. E., & Silva, P. A. (1995). Temperamental origins of child and adolescent behavior problems: From age three to fifteen. Child Development, 66(1), 55-68.

Caspi, A. (2000). The child is father of the man: Personality continuities from childhood to adulthood. Journal of Personality and Social Psychology, 78(1), 158-172

Cekaite, A., & Andr n, M. (2019). Children's Laughter and Emotion Sharing With Peers and Adults in Preschool. Frontiers in psychology, 10, 852.

Conway C. C., Rancourt D., Adelman C. B., Burk W. J., & Prinstein M. J. (2011). Depression socialization within friendship groups at the transition to adolescence: the roles of gender and group centrality as moderators of peer influence. *J Abnorm Psychol*, 120(4), 857-867.

Choi J. Y., Park H. E., Kim J., Song D., Lee E., Lee H., Kang J., Lee J., Park J. W., Lee S., Ye S., Lee S., Ryu Y., Kim Y. R., Kim Y. J., Kim Y. Lee. (2021). Daily life changes and life satisfaction among korean school-aged children in the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 2-17.

Danner, D. D., Snowdon, D. A., & Friesen, W.V. (2001). Positive emotions in early life and longevity: Finding from the nun study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 804-813.

De la Torre, M. J., Garcia, M. C., & Casanova, P. F. (2013). Relationship between Parenting Styles and Aggressiveness in Adolescents. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(1), 147-170.

Diener, E., & Suh, E. M. (1999). National differences in subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*, 434-450. NY: Russell Sage Foundation.

Eisenberg N., Fabes R. A. (1995). The relation of young children's vicarious emotional responding to social competence, regulation, and emotionality. *Cognition and Emotion*, 9, 203-229.

Eisenberg N., & Miller P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.

Erikson E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.

Estevez E., Nuzitu G., & Herrero J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: The role of parents and teachers. *Adolescence*, 40(157), 183-196.

FitzGerald D., & White K. J. (2003). Linking children's social worlds: Perspective-taking in parent-child and peer contexts. *Social Behavior and Personality. An international journal*, 31(5), 509-522.

Glenn, P. (2003). *Laughter in interaction*. Cambridge University Press.

Kahle, K.K. (1980). Low adolescent self-esteem leads to multiple interpersonal problem: A test of social adaptation theory. *Journal of Personality & social Psychology*, 39, 496-502.

Kane M., & Trochim, W. M. (2007). *Concept Mapping for Planning and Evaluation*, Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Konu A. E., Alanen T., Lintonen M., & Rimpela. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research: Theory & Practice*, 17(6), 732-742.

Laura & Berk, (2018). *생애발달 1: 영유아기에서 아동기까지*. 시그마프레스.

Leary T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality*, New York :The Ronard Press.

Lester S., & Russell W. (2008). *Play for a change. Play policy and practice: A review of contemporary perspectives*. London, UK: Play England, National Children's Bureau.

Lester & Russell. (2008). *Children's right to play*. Early Childhood Development.

Luke N., & Coyne S. M. (2008). Fostering self esteem: exploring adult recollections on the influence of foster parents. *Child & Family Social Work*, 13(4), 402-410.

Malmivaara L. U. (2014). Happiness Decreases during Early Adolescence—A Study on 12- and 15-Year-Old Finnish

Students. *Psychology*, 5(6), 541-555.

Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myer, S. S., & Robison, L. R. (2007). "The role of the family context in the development of emotion regulation". *Social Development*, 16(2), 361-188.

Nickerson A. B., Nagle R. J. (2004). The Influence of Parent and Peer Attachments on Life Satisfaction in Middle Childhood and Early Adolescence. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 35-60.

Northcutt N., & McCoy, D. (2004). *Interactive qualitative analysis: A systems method for qualitative research*. Sage.

Olweus D. (1994). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Blackwell, Oxford.

Rathi N., & Rastogi R. (2007). Meaning in life and psychological. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 33(1), 31-38.

Reasoner R. W. (1982). *Building self esteem: Parent's guide and teacher's guide*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press. Indian Academy of Applied Psychology, 33(1), 31-38.

Sanchez J. (2007). Second Life: An interactive qualitative analysis. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)*, 1240-1243.

Smith P. K. (1991). The silent nightmare: Bullying and victimization in school peer groups. *Bulletin of the British Psychological Society*, 4, 243-248.

Wang M. T., Degol J. L., Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist*, 74(9), 1086-1102.

Whaley L. F., & Wong D. L. (1997). *Essential of pediatric nursing* (5th ed.). St. Louis : Mosby.

Wicks-Nelson R., Israel A. C. (2000). *Behavior Disorders of Childhood* (4th Ed). NJ: Prentice Hall Inc.

Yang Y. (2008). Social inequalities in happiness in the united states, 1972 to 2004: An age-period-cohort analysis. *American Sociological Review*, 73(2), 204-226.

Youngren M. A., & Lewinsohn, P. M. (1980). The functional relation between depression and problematic interpersonal behavior. *Journal of Abnormal Psychology*, 89(3), 333-341.

Zeman J., & Garber J. (1996). Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957-973.

경상매일신문(2021). 코로나19가 사교육비에 영향 미쳤다 <http://m.ksmnews.co.kr>

매일경제(2021.07.15). "대화가 필요해~"...초등생 자녀와 하루 한 시간도 대화 안하는 가정 66%
<https://m.mk.co.kr/uberin/read.php?sc=30000001&year=2021&no=681777>

조선일보 (2017.04.03). 우울증 부르는 사교육 스트레스... 정신과 찾는 학생들.
https://www.chosun.com/site/data/html_dir/2017/04/03/2017040300108.html

중앙일보 (2019.05.07.). 빨라진 사춘기 '안드로메다'에서 온 초등 자녀와 소통하는 법.
<https://m.blog.naver.com/PostView.naver?isHttpsRedirect=true&blogId=bunnylee&logNo=221532290629>

어린이 웃음 상실 개념의 군집관계들 (어린이용)

안녕하십니까. 어린이 웃음 상실 개념 연구에 참여해주셔서 감사합니다.

다음은 어린이 웃음 상실 개념의 모형을 도출하기 위한 군집 사이의 상호작용 방향을 표시하는 것입니다. 여러분들의 참여로 어린이 웃음 상실 구성요소가 다음의 9가지로 정리되었습니다.

군집1	다른 사람들의 평가	군집6	성가신 강요
군집2	성과 없는 노력	군집7	곤란한 친구 관계
군집3	빠앗긴 자울	군집8	소외당하는 나
군집4	어찌지 못하는 불편	군집9	예상치 못한 실망
군집5	잘해야 한다는 부담		

각 군집 사이의 영향관계를 알아보기 위해 다음의 세 가지 방식으로 표시해주시면 감사하겠습니다.

- ① '군집 A'는 원인이고 '군집 B'는 결과이면, '군집 A' → '군집 B'로 표시할 수 있다.
- ② '군집 B'는 원인이고 '군집 A'는 결과이면, '군집 A' ← '군집 B'로 표시할 수 있다.
- ③ '군집 A'와 '군집 B'사이에 아무런 관련성이 없다면 '군집 A' ⇌ '군집 B'로 표시할 수 있다.

단, 주의해주셔야 하는 것은 영향관계의 표시는 위 세 가지 중 한 가지만 선택하여 표시해 주셔야 합니다.

성명: _____ 작성일: _____

군집	방향	군집	확인	군집	방향	군집	확인	군집	방향	군집	확인	군집	방향	군집	확인
1	→	2		2	→	4		3	→	8		5	→	8	
1	→	2		2	→	5		3	→	8		5	→	8	
1	→	3		2	→	5		3	→	9		5	→	9	
1	→	3		2	→	6		3	→	9		5	→	9	
1	→	4		2	→	6									
1	→	4		2	→	7		4	→	5		6	→	7	
1	→	5		2	→	7		4	→	5		6	→	7	
1	→	5		2	→	8		4	→	6		6	→	8	
1	→	6		2	→	8		4	→	6		6	→	8	
1	→	6		2	→	9		4	→	7		6	→	9	
1	→	7		2	→	9		4	→	7		6	→	9	
1	→	7						4	→	8					
1	→	8		3	→	4		4	→	8		7	→	8	
1	→	8		3	→	4		4	→	9		7	→	8	
1	→	9		3	→	5		4	→	9		7	→	9	
1	→	9		3	→	5						7	→	9	
				3	→	6		5	→	6					
2	→	3		3	→	6		5	→	6		8	→	9	
2	→	3		3	→	7		5	→	7		8	→	9	
2	→	4		3	→	7		5	→	7					

웃음 상실을 어린이의 입장에서 평가할 때, 아래에 제시된 각각의 문장들이 다른 문장과 비교하여 상대적인 영향력이 얼마나 큰지 본인 입장에서 평가해 주시기 바랍니다.

색깔 별 의미에 따라 영향력이 높은 순서대로 알맞은 개수를 선택해 주세요.

반드시 전체 진술문 34개를 처음부터 끝까지 읽어본 후, 해당하는 색깔을 골라주세요!

* 작성 요령 : 전체 34개 문항을 모두 읽어보신 후에 다음과 같이 작성해주세요. *

빨강(5)= 내가 웃음을 잃게 되는 데 가장 큰 영향을 준다.

(제일 먼저 ‘빨강’에 해당하는 7개를 선택해주세요. 이후 소계에 7개인지 확인하여 기록해 주세요)

주황(4)= 내가 웃음을 잃게 되는 데 큰 영향을 준다.

(다음으로 ‘주황’에 해당하는 7개를 선택해주세요. 이후 소계에 7개인지 확인하여 기록해 주세요)

노랑(3)= 내가 웃음을 잃게 되는 데 보통의 영향을 준다.

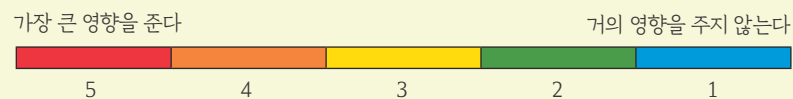
(다음으로 ‘노랑’에 해당하는 7개를 선택해주세요. 이후 소계에 7개인지 확인하여 기록해 주세요)

초록(2)= 내가 웃음을 잃게 되는 데 거의 영향을 주지 않는다.

(다음으로 ‘초록’에 해당하는 7개를 선택해주세요. 이후 소계에 7개인지 확인하여 기록해 주세요)

파랑(1)= 내가 웃음을 잃게 되는 데 가장 영향을 주지 않는다.

(마지막으로 ‘파랑’에 해당하는 6개를 선택해주세요. 이후 소계에 6개인지 확인하여 기록해 주세요)



성명: _____

작성일: _____

번호	진술문	영향력				
1	내가 잘 정리해둔 물건을 가족이 건드려서 흐트러질 때	빨	주	노	초	파
2	내가 집중하고 있는 핸드폰을 부모님이 갑자기 뺏을 때	빨	주	노	초	파
3	내가 잘못하지 않은 일에 대해 가족이나 선생님에게 오해받을 때	빨	주	노	초	파
4	내가 재미있게 보던 TV 채널을 가족이 바꿀 때	빨	주	노	초	파
5	내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때	빨	주	노	초	파
6	비를 맞거나 땀에 젖어서 몸이 찝찝할 때	빨	주	노	초	파
7	내가 먹고 싶은 맛있는 음식*을 몸에 안 좋다고 부모님이 못 먹게 할 때 *과자나 초콜릿	빨	주	노	초	파
8	공공장소에서 상대방이 규칙을 제대로 안 지킬 때* *코로나-19 상황에 마스크 제대로 안 쓰기, 새치기하기 등	빨	주	노	초	파
9	더 놀고 싶은데 해야 할 일*이 있어서 그만 놀아야 할 때 *숙제, 공부 등	빨	주	노	초	파
10	형제자매와 싸워서 부모님에게 혼날 때	빨	주	노	초	파
11	날씨나 코로나-19 같은 상황으로 인해 계획된 일이* 취소될 때 *여행, 외출 등	빨	주	노	초	파
12	하기 싫은 일*을 부모님이 시켜서 억지로 해야 할 때 *집안일, 심부름 등	빨	주	노	초	파
13	내가 실수한 것*을 깨달을 때 *지각, 준비물 놓고 오기, 카드 분실 등	빨	주	노	초	파
14	내가 열심히 노력했지만 결과가 좋지 않을 때* *시험성적, 음악, 미술 등	빨	주	노	초	파
15	친구들과 놀다가 다칠 때	빨	주	노	초	파
16	내가 준비한 것과 다른 문제가 시험에 나와서 당황할 때	빨	주	노	초	파
17	상대방이 나를 비난할 때	빨	주	노	초	파

18	내가 거의 이겼다고 생각했는데, 결국 질 때* *게임, 운동, 반장선거 등	빨	주	노	초	파
19	상대방의 실수로 인해 내가 피해를 볼 때* *친구가 내 물건을 들어주다 떨어뜨림, 짜장면이 늦게 배달되어 불어터짐	빨	주	노	초	파
20	마무리해야 하는 상황*에서 시간이 부족할 때 *숙제, 그림 등	빨	주	노	초	파
21	친한 친구와 놀다가 싸울 때	빨	주	노	초	파
22	주위에 아무도 없어 혼자라고 느껴질 때	빨	주	노	초	파
23	발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때	빨	주	노	초	파
24	형제자매가 나를 성가시게 할 때* *내 물건을 숨길 때, 놀아달라고 조를 때, 잠을 방해할 때 등	빨	주	노	초	파
25	내가 싫어하는 사람이 나타날 때	빨	주	노	초	파
26	친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때	빨	주	노	초	파
27	내가 소중히 아끼는 물건이 망가질 때	빨	주	노	초	파
28	친구가 나를 괴롭힐 때* *별명 부르면서 놀리기, 이유 없이 밀치기	빨	주	노	초	파
29	내가 상대방을 도우려고 했는데, 도움이 되지 않을 때	빨	주	노	초	파
30	귀찮은 일이 생길 때* *떨어진 지우개 줍기, 흘린 음식 닦기, 연필 부러짐 등	빨	주	노	초	파
31	상대방이 내 말을 무시할 때	빨	주	노	초	파
32	부모님이 나보다 형제자매의 편을 들어 줄 때	빨	주	노	초	파
33	내가 다른 사람과 비교당할 때* *성적, 외모 등	빨	주	노	초	파
34	내가 좋아하지 않는 음식이 급식에 나올 때	빨	주	노	초	파
소 계		개	개	개	개	개

※ 각 색깔 별 총 개수가 정확한지 다시 한 번 확인해주시기 바랍니다. 감사합니다.

웃음 상실 개념 진술문 설문 -해결가능성-

웃음 상실을 어린이의 입장에서 평가할 때, 아래에 제시된 각각의 문장들이
다른 문장과 비교하여 스스로 해결할 수 있는 가능성이 얼마나 큰지 본인 입장에서 평가해 주시기 바랍니다.

색깔 별 의미에 따라 해결가능성이 높은 순서대로 알맞은 개수를 선택해 주세요.

반드시 전체 진술문 34개를 처음부터 끝까지 읽어본 후, 해당하는 색깔을 골라주세요!

*** 작성 요령 : 전체 34개 문항을 모두 읽어보신 후에 다음과 같이 작성해주세요. ***

빨강(5)= 스스로 해결할 수 있는 가능성이 가장 높다.

(제일 먼저 ‘빨강’에 해당하는 7개를 선택해주세요. 이후 소계에 7개인지 확인하여 기록해 주세요.)

주황(4)= 스스로 해결할 수 있는 가능성이 높다.

(다음으로 ‘주황’에 해당하는 7개를 선택해주세요. 이후 소계에 7개인지 확인하여 기록해 주세요.)

노랑(3)= 스스로 해결할 수 있는 가능성이 보통이다.

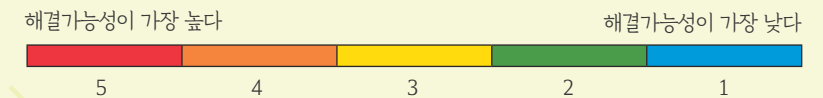
(다음으로 ‘노랑’에 해당하는 7개를 선택해주세요. 이후 소계에 7개인지 확인하여 기록해 주세요.)

초록(2)= 스스로 해결할 수 있는 가능성이 약간 낮다.

(다음으로 ‘초록’에 해당하는 7개를 선택해주세요. 이후 소계에 7개인지 확인하여 기록해 주세요.)

파랑(1)= 스스로 해결할 수 있는 가능성이 가장 낮다.

(마지막으로 ‘파랑’에 해당하는 6개를 선택해주세요. 이후 소계에 6개인지 확인하여 기록해 주세요.)



성명: _____

작성일: _____

번호	진술문	영향력				
1	내가 잘 정리해둔 물건을 가족이 건드려서 흐트러질 때	빨	주	노	초	파
2	내가 집중하고 있는 핸드폰을 부모님이 갑자기 뺏을 때	빨	주	노	초	파
3	내가 잘못하지 않은 일에 대해 가족이나 선생님에게 오해받을 때	빨	주	노	초	파
4	내가 재미있게 보던 TV 채널을 가족이 바꿀 때	빨	주	노	초	파
5	내가 편하게 쉬고 있는데 부모님이 공부하라고 잔소리할 때	빨	주	노	초	파
6	비를 맞거나 땀에 젖어서 몸이 찝찝할 때	빨	주	노	초	파
7	내가 먹고 싶은 맛있는 음식*을 몸에 안 좋다고 부모님이 못 먹게 할 때 *과자나 초콜릿	빨	주	노	초	파
8	공공장소에서 상대방이 규칙을 제대로 안 지킬 때* *코로나-19 상황에 마스크 제대로 안 쓰기, 새치기하기 등	빨	주	노	초	파
9	더 놀고 싶은데 해야 할 일*이 있어서 그만 놀아야 할 때 *숙제, 공부 등	빨	주	노	초	파
10	형제자매와 싸워서 부모님에게 혼날 때	빨	주	노	초	파
11	날씨나 코로나-19 같은 상황으로 인해 계획된 일이* 취소될 때 *여행, 외출 등	빨	주	노	초	파
12	하기 싫은 일*을 부모님이 시켜서 억지로 해야 할 때 *집안일, 심부름 등	빨	주	노	초	파
13	내가 실수한 것*을 깨달을 때 *지각, 준비물 놓고 오기, 카드 분실 등	빨	주	노	초	파
14	내가 열심히 노력했지만 결과가 좋지 않을 때* *시험성적, 음악, 미술 등	빨	주	노	초	파
15	친구들과 놀다가 다칠 때	빨	주	노	초	파
16	내가 준비한 것과 다른 문제가 시험에 나와서 당황할 때	빨	주	노	초	파
17	상대방이 나를 비난할 때	빨	주	노	초	파

18	내가 거의 이겼다고 생각했는데, 결국 질 때* *게임, 운동, 반장선거 등	빨	주	노	초	파
19	상대방의 실수로 인해 내가 피해를 볼 때* *친구가 내 물건을 들어주다 떨어뜨림, 짜장면이 늦게 배달되어 불어터짐	빨	주	노	초	파
20	마무리해야 하는 상황*에서 시간이 부족할 때 *숙제, 그림 등	빨	주	노	초	파
21	친한 친구와 놀다가 싸울 때	빨	주	노	초	파
22	주위에 아무도 없어 혼자라고 느껴질 때	빨	주	노	초	파
23	발표나 시험이 있어서 잘해야 한다는 압박감을 느낄 때	빨	주	노	초	파
24	형제자매가 나를 성가시게 할 때* *내 물건을 숨길 때, 놀아달라고 조를 때, 잠을 방해할 때 등	빨	주	노	초	파
25	내가 싫어하는 사람이 나타날 때	빨	주	노	초	파
26	친구들에게 왕따 당하는 느낌이 들 때	빨	주	노	초	파
27	내가 소중히 아끼는 물건이 망가질 때	빨	주	노	초	파
28	친구가 나를 괴롭힐 때* *별명 부르면서 놀리기, 이유 없이 밀치기	빨	주	노	초	파
29	내가 상대방을 도우려고 했는데, 도움이 되지 않을 때	빨	주	노	초	파
30	귀찮은 일이 생길 때* *떨어진 지우개 줍기, 흘린 음식 닦기, 연필 부러짐 등	빨	주	노	초	파
31	상대방이 내 말을 무시할 때	빨	주	노	초	파
32	부모님이 나보다 형제자매의 편을 들어 줄 때	빨	주	노	초	파
33	내가 다른 사람과 비교당할 때* *성적, 외모 등	빨	주	노	초	파
34	내가 좋아하지 않는 음식이 급식에 나올 때	빨	주	노	초	파
소 계		개	개	개	개	개

※ 각 색깔 별 총 개수가 정확한지 다시 한 번 확인해주시기 바랍니다. 감사합니다.

웃음상실 보호요인 찾기

성명: _____ 작성일: _____



1. 내 웃음을 사라지게 하는 데 가장 큰 영향을 주는 군집을 골라보세요. 어떤 군집인가요?
2. 위에 선택한 군집의 상황을 방어하기 위한 방패를 만들려고 합니다. 방패에 어떤 이름을 붙이면 좋을까요?
3. 이 방패로 웃음이 사라지는 것을 어떻게 막을 수 있을까요?

부록 4

어린이웃음 속 다른 웃음 학술연구 진행 과정

<참가자>

▶ 경기도어린이박물관 자문단(19명)

- 3학년** 김시진, 장지효, 서윤우, 박경록, 남주현, 문사론, 이유정
4학년 홍아인, 이제나, 김승욱, 이하정, 권우섭, 김설아
5학년 장지은, 박유선, 이수인, 하현민, 김윤진, 백호

▶ 함께 조사에 참여한 어린이들(8명)

- 5학년** 김여준, 이어진, 최용호, 조현희, 원미리, 서예담, 원영서, 손민경

<학술연구일정>

집중그룹면담

- 1차** 2021.6.5.(토) 10:00 / 13:30
2차 2021.6.6.(일) 10:00 / 13:30
3차 2021.6.13.(일) 10:00 / 13:30

중간결과보고회

2021.8.6. 16:00 류청한, 민순덕, 김지영, 표문송, 이영애, 주진령

유형별 그룹면담

- A유형** 2021.08.22.(일) 13:00 이유정, 권우섭, 홍아인, 김설아, 백호, 장지은, 원미리, 박유선
B유형 2021.08.22.(일) 15:30 문사론, 서윤우, 박경록, 이하정, 백진유, 조현희, 김윤진, 이용호, 이어진, 원영서
C유형 2021.08.21.(토) 14:00 김시진, 이제나, 박수현, 박정현, 이수인, 서예담, 하현민, 김여준
D유형 2021.08.22.(일) 09:30 남주현, 장지효, 김승욱, 주보경, 손민경
조사자 민순덕, 김지영, 황순매, 고명숙
자문 류청한

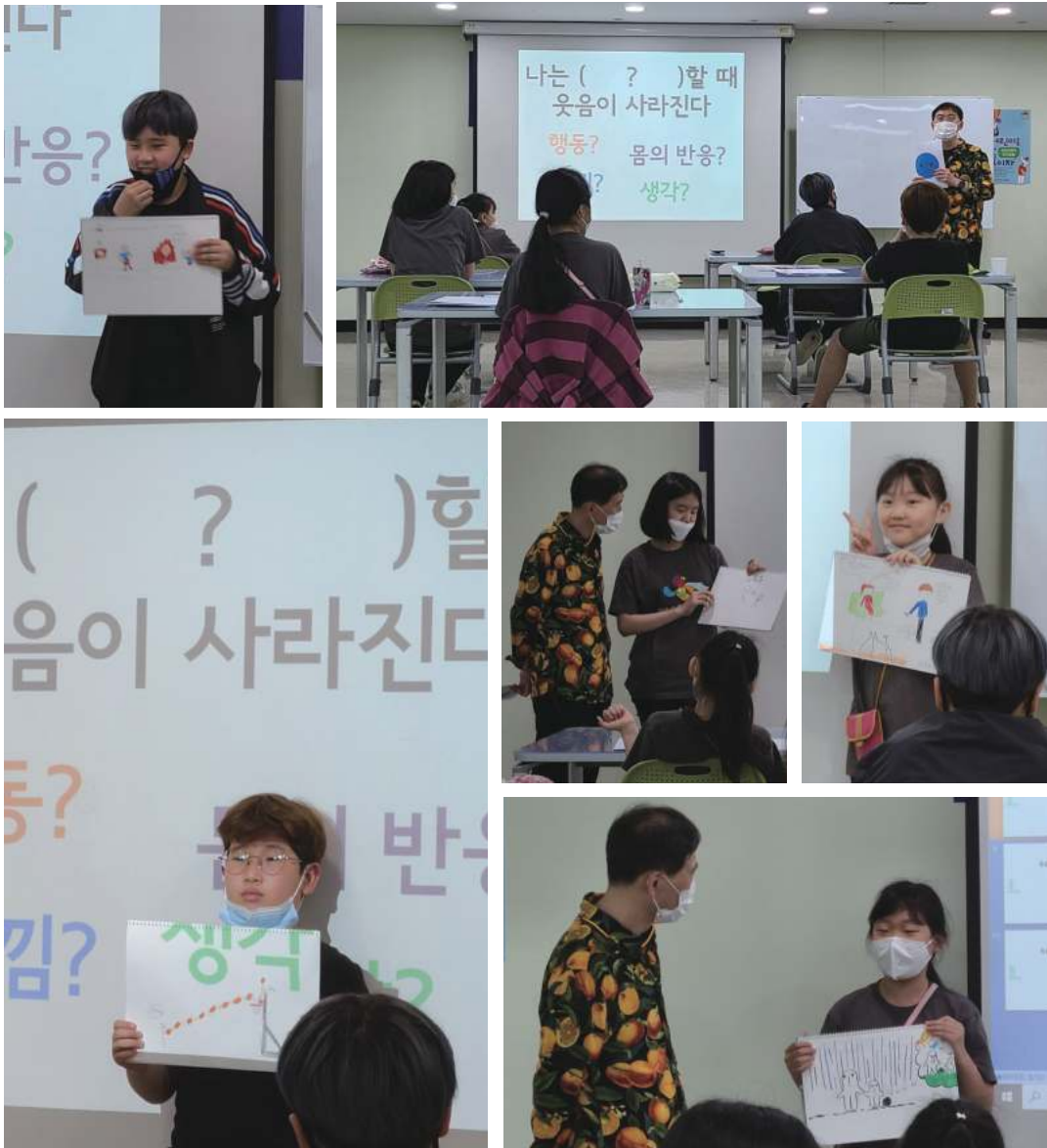
2021 어린이 문화예술 콜로키움 개최

2021.11.20.(토) 10:30-12:30

나는 (?)할 때 웃음이 사라진다

1-2기 2021.6.5.(토) 10:00 / 13:30

2021.6.5.(토) 10:00 오전팀



나는 (?)할 때 웃음이 사라진다

3-4기 2021.6.6.(일) 10:00 / 13:30



2021.6.6.(일) 10:00 오전팀



2021.6.6.(일) 13:30 오후팀

나는 (?)할 때 웃음이 사라진다

5-6기 2021.6.13.(일) 10:00 / 13:30



2021.6.13.(일) 10:00 오전팀



2021.6.13.(일) 13:30 오후팀

어린이 웃음 상실 개념 진술문

-영향력과 해결가능성 측면에서-

코로나19로 소규모 그룹 진행을 위하여, 교육실과 문화사랑방에서 동시에 실시하면서, 줌을 통해 어린이 간에 주는 영향력을 살펴보았다.

A유형 이유정, 권우섭, 홍아인, 김설아, 백호, 장지은, 원미리, 박유선

문화사랑방팀



교육실팀



어린이 웃음 상실 개념 진술문

-영향력과 해결가능성 측면에서-

코로나19로 소규모 그룹 진행을 위하여, 교육실과 문화사랑방에서 동시에 실시하면서, zoom 통해 어린이 간에 주는 영향력을 살펴보았다.

B유형 문사론, 서윤우, 박경록, 이하정, 백진유, 조현희, 김윤진, 이용호, 이어진, 원영서

문화사랑방팀



교육실팀



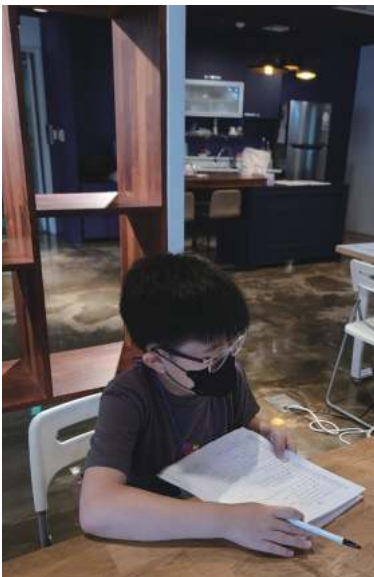
어린이 웃음 상실 개념 진술문

-영향력과 해결가능성 측면에서-

코로나19로 소규모 그룹 진행을 위하여, 교육실과 문화사랑방에서 동시에 실시하면서, zoom 통해 어린이 간에 주는 영향력을 살펴보았다.

C유형 김시진, 이제나, 박수현, 박정현, 이수인, 서예담, 하현민, 김여준

문화사랑방팀



교육실팀



2차 유형별 그룹면담

어린이 웃음 상실 개념 진술문

-영향력과 해결가능성 측면에서-

코로나19로 소규모 그룹 진행을 위하여, 교육실과 문화사랑방에서 동시에 실시하면서, zoom 통해 어린이 간에 주는 영향력을 살펴보았다.

D유형 남주현, 장지호, 김승욱, 주보경, 손민경

문화사랑방팀



교육실팀



부록 5

콜로키움 현장사진

2021.11.20.(토) 10:30-12:30



2021 어린이 문화예술 콜로키움

어린이 웃음 속 다른 웃음

경기도어린이박물관 개관 10주년 기념 어린이 기초 연구 프로젝트 2

총괄 표문송 박물관장

기획·책임 진수정 학예연구실장

기획·진행 주진령 학예연구사

좌장 및 참여자 좌장 어주경

발표자 황인매, 민순덕

토론자 엄구선, 한정숙

운영지원 이영애, 이지희, 최진실, 김지나, 유나리, 박혜린, 윤태일, 박민지, 최윤진

어박TV 실시간 송출 세컨드크랙(김승혁)

디자인 (주)디자인나눔

발행일 2021.12.20.

발행처 경기도어린이박물관

주소 경기도용인시 상갈로6

전화 031-270-8638

팩스 031-283-5364

홈페이지 gcm.ggcf.kr

ISBN 978-89-999-0220-8

© 경기도어린이박물관

본 책은 2021 어린이 문화예술 콜로키움 <어린이 웃음 속 다른 웃음> 결과자료집입니다.

본 책의 실린 글과 사진은 경기도어린이박물관의 동의 없이 무단으로 사용할 수 없습니다.

